

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт математики, физики, информатики и технологий
Кафедра теории и методики обучения физике,
технологии и мультимедийной дидактики

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Магистерская диссертация

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой:
доктор пед. наук, профессор,
Усольцев Александр Петрович

Исполнитель:
Кукушкина Эмма Захитовна,
магистрант, III курс, ФГОС-1503z

дата

подпись

подпись

Руководитель основной
образовательной программы:
Усольцев Александр Петрович

Научный руководитель:
Шамало Тамара Николаевна,
доктор пед. наук, профессор

подпись

подпись

Екатеринбург
2017 г.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья.....	9
1.1. Анализ состояния проблемы формирования метапредметных умений у младших школьников.....	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья.....	16
1.3. Метод логоритмики как способ формирования метапредметных умений.....	19
ВЫВОДЫ.....	27
ГЛАВА 2. Методика формирования метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья на уроках музыки и во внеурочной деятельности средствами логоритмики.....	28
2.1. Модель формирования метапредметных умений.....	28
2.2. Содержание логоритмической работы по формирования метапредметных умений.....	35
ВЫВОДЫ.....	56
ГЛАВА 3. Организация опытно-экспериментальной работы и её результаты.....	57
3.1. Общая характеристика экспериментальной работы.....	57
3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	60
ВЫВОДЫ.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы среди обучающихся в образовательных учреждениях отмечается увеличение количества детей с особенностями здоровья, детей-инвалидов. Реализация «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы (утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761) предусматривает гарантированное право детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное образование [101]. Инклюзивное или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

Школа играет особую роль в нашей жизни, поэтому педагоги должны решить важную задачу: подготовить обучающихся к самостоятельной жизни в меняющемся обществе, дать им необходимые знания. Это относится и к ребёнку с ОВЗ.

Особое место в ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ уделено метапредметным результатам. «Освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), которые составляют основу умения учиться, обеспечивают овладение межпредметными знаниями, приобретение опыта познания и осуществление разных видов деятельности» (Приказ от 19 декабря 2014 г. N 1598).

В образовательном учреждении гимназии № 47 г. Екатеринбурга уже несколько лет обучаются дети с ОВЗ. У этих детей нарушены двигательные механизмы, страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет нарушения речи. Вопросы обучения детей с ОВЗ рассматривали: Малофеев Н.Н., Алёхина С.В., Будникова Е.С., Волкова Л.С., Гальперин П.Я., Зеeman М., Кутепова Е.Н., Мустафина Л.Н. [2, 13, 16, 22, 47, 82, 95, 104]. Они отмечали, что нарушенное звукопроизношение отрицательно влияет на формирование фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, что затрудняет процесс школьного обучения детей. В работах Верясовой Т.В., Выготского Л.С., Гвоздева А.Н., Даниловой Л.А., Жуковой Н.С., Мастюковой Е.М., Филичевой Т.Б. Отмечалось, что у детей с ОВЗ наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается общей неловкостью, они отстают от сверстников в правильном, точном выполнении движений, задержано развитие готовности руки к письму, поэтому у них долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности [15, 19, 31, 43].

В силу этого, проблема преодоления слабого развития моторного праксиса (целенаправленного действия), несформированности фонематических процессов у детей с ОВЗ является одной из важнейших в школьном обучении.

В практике работы учителей музыки используются традиционные приёмы и методы развития детей с ОВЗ, но не уделяется внимания такому методу как **логоритмика**.

В арсенале учителей музыки имеется многообразный материал для развития чувства ритма (двигательные упражнения, стихи, потешки, игры пальчиковой гимнастики), однако этой работе уделяется недостаточно внимания, так как взрослые не всегда осознают, какие возможности открывает перед ребёнком развитое чувство ритма. В связи с этим мною были опубликованы конспекты уроков и статьи по интересующей проблеме в 2011, 2015 и 2016 годах.

Использование логоритмики в процессе нейропсихологической коррекции детей с ОВЗ младшего школьного возраста обеспечивает:

- оптимизацию мышечного тонуса и обучению релаксации;
- развитие целостного образа тела и повышению устойчивости;
- развитие чувства ритма;
- формирование пространственных представлений;
- динамическую организацию двигательного акта;
- формирование межполушарного взаимодействия;
- развитие психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения).

Интерсенсорные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствуют развитию двигательной сферы, эмоциональных реакций, речевой активности. Само восприятие ритма вызывает многообразие кинестетических ощущений – ритм оказывает организующее влияние на становление движений, совершенствует пространственно-временную организацию двигательных актов, в том числе и артикуляционных (речедвигательных).

Доказана эффективность логоритмики при работе с детьми, имеющими речевую, двигательную и интеллектуальную патологию, нарушения слуха. Статистика свидетельствует о том, что около 95% детей с ОВЗ нуждаются в систематической и последовательной работе по формированию чувства ритма. Эти исследования подтверждены в работах Зенина Л.Л., Леонтьева А.А., Лурия А.Р. [48, 85-86, 91].

Логоритмика – один из самых редко освещаемых в литературе разделов коррекционного обучения детей с нарушениями речи. Можно назвать единичные работы в этом направлении: Гринер В.А., Волкова Г.А., Оганесян Е.В. [17, 26-27, 85-86, 109]. Вместе с тем потребность в логоритмических занятиях для детей с ОВЗ чрезвычайно велика, чем и определяется актуальность предлагаемого педагогического исследования. В процессе исследования были выявлены следующие **противоречия и несоответствия** в системе начального образования:

1) на научно-педагогическом уровне – между широкими возможностями метода логоритмики и недостаточной разработкой теоретических основ использования этого метода при обучении в начальной школе;

2) на научно-методическом уровне – между дидактическими возможностями метода логоритмики в процессе обучения музыке и недостаточным развитием теории и методики их использования для формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ.

Необходимость разрешения указанных противоречий и несоответствий определяет актуальность исследования и его **проблему**: как организовать обучение музыке в начальной школе, в процессе которого у младших школьников с ОВЗ будут формироваться метапредметные умения? Важность рассматриваемой проблемы послужило основанием для выбора **темы исследования**: «Формирование метапредметных умений у младших школьников с особенностями здоровья».

Объект исследования: процесс обучения музыке в начальной школе.

Предмет исследования: формирование метапредметных умений младших школьников с ОВЗ при обучении музыке.

Цель исследования. Разработка, научное обоснование и реализация методики формирования метапредметных умений детей с ОВЗ при обучении музыке и во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования. Метапредметные умения у младших школьников с ОВЗ станут успешно формироваться на музыкальных занятиях при использовании метода логоритмики, если:

- будет создана эмоционально-комфортная ситуация развития младших школьников с ОВЗ, основанная на принципе личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ученика, принимающим личность ребёнка как источник его развития;
- коррекционно-развивающее воздействие ритма будет основано на формировании ритмической структуры общих, артикуляционных и речевых движений;
- логоритмические занятия будут основаны на системе модулей, адресно корректирующих соответствующие компоненты состояния фонематических процессов.

Объект, предмет, цель, гипотеза исследования определили следующие **задачи**:

1. Провести научный анализ уровня теоретической и практической разработанности вопросов, связанных с формированием метапредметных умений детей с ОВЗ.
2. Изучить механизм педагогического воздействия по формированию метапредметных умений младших школьников с ОВЗ средствами логоритмики.
3. Разработать дидактическую модель развития метапредметных умений у детей с ОВЗ средствами логоритмики.
4. Разработать методику формирования метапредметных умений с использованием игр и упражнений, лежащих в основе двигательной, музыкальной и речевой деятельности младших школьников с ОВЗ.

5. Провести опытно-экспериментальную работу по определению результативности предложенной методики.

Методологической и теоретической основой исследования явились результаты трудов:

- М.М. Кольцовой о взаимосвязи между состоянием речи и моторной сферы ребёнка;
- А.Р. Лурия, З.А. Репиной о психофизиологических механизмах формирования звукопроизношения в норме и патологии;
- Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина о ведущей роли обучения в развитии ребёнка;
- Л.А. Даниловой, М.М. Кольцовой, В.В. Коноваленко, А.В. Ястребовой о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса.

Для реализации цели и задач исследования применялся комплекс методов: историко-педагогический анализ литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности младших школьников с ОВЗ, качественный и количественный анализ, моделирование, беседа, экспертная оценка, статистические методы оценки результатов исследования.

Теоретико-методологической основой для исследования послужила теория музыкального обучения и воспитания (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, О.А. Апраксина, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Н.А. Терентьева и др.).

Научная новизна результатов исследования.

1. В отличие от ранее проведённых исследований, посвящённых использованию метода логоритмики в начальной школе, в настоящей работе поставлена и решена задача создания методики формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ, используя игры и упражнения, лежащие в основе двигательной, музыкальной и речевой деятельности.

2. Разработана дидактическая модель формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ с учётом структуры логоритмических занятий. Предложенная модель состоит из целевого, содержательного, процессуального и диагностического блоков.

3. Разработана и научно обоснована методика формирования метапредметных умений обучающихся младших классов с ОВЗ (комплекс игр и упражнений по логоритмике, на основе которых могут быть организованы логоритмические занятия; формы организации учебной и внеурочной деятельности; методы активизации творческой деятельности обучающихся; средства и методы промежуточного и итогового контроля результатов обучения), результативность которой доказана в процессе постановки педагогического эксперимента.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в три этапа в период с 2013 года по 2017 год.

На первом этапе (2013г.) осуществлялся подбор, изучение и анализ научной литературы, отражающей проблему научного исследования; разрабатывалась методика констатирующего эксперимента, формировалась и уточнялась научная гипотеза.

Второй этап (2015 г.) включал в себя проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных данных, разработку, уточнение и апробацию программы экспериментального фронтального обучения.

На третьем этапе (2016 г.) проводилось фронтальное и индивидуальное обучение детей с ОВЗ, посещающих логоритмические занятия; обобщались и анализировались полученные данные; оформлялись результаты научного исследования.

Основной опытно-экспериментальной базой исследования явилось Муниципальное автономное образовательное учреждение г. Екатеринбурга – гимназия № 47.

Опытно-экспериментальная работа выполнялась в естественных условиях базы исследования.

Формирование метапредметных умений у младших школьников с ОВЗ на логоритмических занятиях рассматривается в области педагогики как самостоятельная исследовательская проблема. Была разработана система логоритмических занятий по формированию метапредметных умений у детей с ОВЗ. Дано описание методов, приёмов, упражнений, игр, использование которых обеспечивает преодоление расстройств речи у данной категории детей. Предложенная система может быть широко использована при моделировании аналогичных систем и применена в практике работы с детьми начальной школы.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Значительное место в процессе обучения отводится метапредметным умениям, которые следует формировать на протяжении всего обучения. Поскольку предмет «Музыка» изучается с первого класса школы, то эта дисциплина предоставляет широкие возможности для организации музыкальной деятельности обучающихся. В том числе детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

2. Созданная методика, основанная на использовании метода логоритмики с применением разработанных игр и упражнений как на уроках, так и во внеурочной деятельности будет успешно формировать метапредметные умения у младших школьников с ОВЗ при условии:

- создания эмоционально-комфортной ситуации развития младших школьников с ОВЗ, основанной на принципе личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ученика, принимающим личность ребёнка как источник его развития;

- коррекционно-развивающего воздействия ритма, которое будет основано на формировании ритмической структуры общих, артикуляционных и речевых движений.

- что логоритмические занятия будут основаны на системе модулей, адресно корректирующих соответствующие компоненты состояния фонематических процессов.

3. Реализация созданной методики обучения школьников музыки, основанной на использовании метода логоритмики с применением разработанных игр и упражнений на уроках и во внеурочной деятельности, позволяет формировать метапредметные умения у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения.

Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения и списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1. Анализ состояния проблемы формирования метапредметных умений у младших школьников

Современная система обучения в начальной школе, реализуя программу «Наша новая школа» и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, обусловила необходимость новых подходов как в организации самого учебно-воспитательного процесса, так и к поиску и разработке новых технологий, моделей развития школьника. 5 ноября 2008 года в Послании Федеральному Собранию РФ Д.А. Медведев [101], говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейших выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его личности, готовой к жизни в современном мире. Для успешного решения поставленной задачи необходим переход от обучения как преподнесения системы знаний к работе над заданиями с целью выработки определённых решений; от освоения отдельных учебных предметов к полидисциплинарному изучению сложных жизненных ситуаций, от сотрудничества учителя и учащихся в ходе овладения знаниями к активному участию последних в этом сотрудничестве.

Одним из наиболее перспективных путей достижения данной цели является формирование у школьников общеучебных умений. Начальная школа – фундамент дальнейшего образования, и от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность обучения на последующих ступенях общеобразовательной школы.

Руководствуясь внешними и внутренними вызовами, в ФГОС НОО определён портрет выпускника [135]. Формирование личности не является следствием лишь школьного воспитания, оно зависит от генетических предпосылок и воздействия дошкольного времени, влияния средств массовой информации, а главное, воспитания в семье. Поэтому воспитание, образование и развитие возможно только совместными усилиями школы и семьи.

Современному обществу нужен человек, способный к самообразованию, к самостоятельному приобретению новой информации, способный принимать верные решения, поэтому развитие ребёнка с помощью школы должно строиться через самореализацию, самообразование, самоопределение и саморазвитие.

Роль педагогов в формировании личности ребёнка можно определить следующими словами: педагогическая помощь, поддержка и продвижение [37, 108, 122, 126].

Во все времена деятельность школы была направлена на решение воспитательных задач, однако только в новом Стандарте определены результаты воспитания: чувство гражданской идентичности, патриотизм,

учебная мотивация, стремление к познанию, умение общаться, чувство ответственности за свои решения и поступки, толерантность и многое другое. В Стандарте 2009 года определён «портрет» выпускника начальной школы:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

В портрете выпускника начальной школы представлены результаты:

- *личностные* (самоопределение, смыслообразование, нравственно – этическая ориентация):

<u>Личностные УУД</u>	Качества личности в портрете выпускника начальной школы
<u>Самоопределение</u> (внутренняя позиция, «Я – концепция», гражданская идентичность, самоуважение и самооценка)	Любящий свой край и свою страну Уважающий и принимающий ценности семьи и общества
<u>Смыслообразование</u> (мотивация (учебная, социальная), отношение: к себе, школе, социуму, границы собственного знания и «незнания»)	Любознательный, интересующийся, активно познающий мир. Выполняющий правила здорового и безопасного образа жизни для себя и окружающих
<u>Нравственно – этическая ориентация</u> (ориентация на выполнение моральных норм, оценка своих поступков)	Уважающий и принимающий ценности семьи и общества

- *метапредметные* (регулятивные, познавательные, коммуникативные):

<u>Метапредметные УУД</u>	Качества личности в портрете выпускника начальной школы
<u>Регулятивный компонент</u> (управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность).	Готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьёй и школой. Владеющий основами умения учиться.
<u>Познавательный компонент</u> (использование знаково-символических средств, логические действия, постановка и решение	Владеющий основами умения учиться. Умеющий высказывать свое мнение.

проблемы).	
<u>Коммуникативный компонент</u> (навыки сотрудничества, речевая деятельность).	Доброжелательный, умеющий слушать и слышать партнера. Умеющий высказывать свое мнение.

Когда мы распределим и соотнесём качество личности, прописанное в портрете выпускника начальной школы с личностными действиями, станет понятно, где, как и при каких условиях мы можем помочь ребёнку сформировать эти качества.

Результаты обучающихся, освоивших основную образовательную программу НОО предполагают усвоение и предметных действий:

- *предметные* (опыт деятельности по получению нового знания, его преобразованию, применению; система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе научной картины мира).

Предметная область «Искусство» (музыка) – особая область в структуре предметных областей образования. Искусство является действенным и мощным средством познания, которое не даёт рецептов правильного поведения, оно открывает путь к освоению опыта восторга и презрения, любви и ненависти. Искусство способствует формированию эмоционально-ценностных критериев личности [37].

Предметные результаты изучения предметной области «Искусство» (музыка) должны отражать:

- 1) сформированность первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека;
- 2) сформированность основ музыкальной культуры, в том числе на материале музыкальной культуры родного края, развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности;
- 3) умение воспринимать музыку и выражать своё отношение к музыкальному произведению;
- 4) использование музыкальных образов при создании театрализованных и музыкально-пластических композиций, исполнении вокально-хоровых произведений, в импровизации.

В связи с реализацией ФГОС НОО при подготовке к уроку педагоги формируют у обучающихся не только предметные, но и метапредметные умения. Учителя должны создать учебную ситуацию, где обозначенные метапредметные умения школьник сможет реализовать [107, 135].

Своё исследование я посвятила формированию метапредметных умений у младших школьников с особенностями здоровья в процессе обучения музыке и во внеурочной деятельности (хор, оркестр). Это, прежде всего, объясняется тем, что метапредметные умения предполагают движение мышления не по прямой, а через связи и ассоциации, так как музыкальные занятия легко и естественно соприкасаются почти со всеми школьными дисциплинами. Положительным фактом является и то, что обучающиеся смогут не только сформировать свои впечатления и отношение к музыкальному произведению, но и грамотно проанализировать любое другое

художественное произведение, что поможет им в дальнейшей учёбе и в жизни. Формирование метапредметных умений помогает достичь хороших результатов, так как подразумевается сочетание различных научных дисциплин, поэтому урок музыки трактуется как урок искусства, нравственно-эстетическим стержнем которого является художественно-педагогическая идея [34, 63, 81, 85].

В литературе представлены результаты различных исследований, посвящённых формированию метапредметных умений. Проанализирую основные положения.

Общетеоретические аспекты изучения проблемы метапредметных (надпредметных) компетенций представлены в исследованиях Л.Ф. Квитовой, К.Ю. Колесиной, Т.В. Новиковой, М.Р. Леонтьевой, А.В. Хуторского и др. [102, 107, 139, 140]. Метапредметный подход в образовании был разработан для того, чтобы решить проблему разобщённости, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов.

Такие результаты в образовании возможны при переходе от предметно-знаниевой модели обучения к интеллектуально-деятельностной или мыследеятельностной, что может быть обеспечено применением в образовательном процессе метапредметного подхода. Эффективность метапредметного подхода экспериментально доказана и подтверждена многочисленными публикациями российских учёных – А.Г. Асмолова, Ю.В. Громыко, Н.В. Громыко, А.В. Хуторского и др. [28, 103, 140].

В своих трудах учёные не только дают определения основным понятиям метапредметного обучения, но и описывают основные технологии, методы и приёмы реализации метапредметного подхода в образовательной практике.

Ю.В. Громыко [28], являясь основным разработчиком вопросов метапредметного подхода в образовании, отмечает, что метапредметный подход базируется на мыследеятельностной педагогике и обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, от узкопредметной деятельности к метадеятельности.

Метапредметный подход призван обеспечить:

- системность и целостность общекультурного, личностного и когнитивного развития (саморазвития) учащихся;
- многомерность средств и технологий обучения (личностно-ориентированная, многомерная дидактическая технология, развивающее обучение, логико-смысловое моделирование, мыследеятельностная дидактика и др.);
- преемственность целей, задач, содержания обучения, ступеней образования;
- интегративность основного и дополнительного образования и др.

В современной образовательной среде «метапредметность» - одно из основных условий качественной организации познавательной деятельности

учащихся, в результате которой формируются знания, умения, целостная картина мира, представления о целом состоящим из частей, о будущем и настоящем. Отмечается переход от «знаниевой» парадигмы в образовании к метапредметности, как неотъемлемой части любой образовательной деятельности. Метапредметность – это выход за рамки освоенного, привычного, это получение (создание) нового качества (понимания, навыка). Это то, что позволяет получать опыт, формировать собственные стратегии. [122]. Таким образом, понятие метапредметности является ключевым понятием концепции новых стандартов образования, определяющее не только и не столько методики и технологии работы, сколько цель – вывод обучающегося в новое для него состояние. К примеру, из области школьных предметов в области наук, в область технологий или возникновения новых качеств в субъективной сфере.

Анализ указанных работ показал, что метапредметность – это цель и средство формирования интегрированных компетенций, пригодных для использования в реальной жизни.

Федеральный государственный образовательный стандарт рассматривает метапредметность с позиции формирования метапредметных результатов, основу которых составляют универсальные учебные действия (УУД). В стандарте УУД рассмотрены как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта; умение учиться; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [60, 95-97, 135]. Формирование данных умений, предполагает полноценное освоение учащимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают:

- 1) познавательные и учебные мотивы;
- 2) учебную цель;
- 3) учебную задачу;
- 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Умение учиться на сегодняшний день является одним из основных факторов эффективности освоения учебного материала, формирование умений и компетенций, ценностно-смысловых ориентаций школьника [2, 9, 14, 24, 29, 30, 36, 38, 115, 124].

Таким образом, «метапредметные умения» имеют синонимичное значение с универсальными учебными действиями, обеспечивают достижение метапредметных образовательных результатов, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе любой учебной деятельности учащихся и способствуют успешному включению школьника в быстроменяющиеся условия современного мира.

По результатам проведенного анализа литературы выделены базовые группы метапредметных умений:

когнитивные (познавательные): основу которых составляют умения изучать окружающий мир, структурировать имеющиеся знания, задавать вопросы, устанавливать причинно-следственные связи, выражать понимание или недопонимание изучаемого вопроса;

деятельностные (регулятивные): определять цель и способы её достижения, умение планировать, контролировать, анализировать и оценивать свою деятельность, вносить коррективы в намеченный способ деятельности;

коммуникативные: выстраивать коммуникации, взаимодействовать с различными людьми, добывать и преобразовывать информацию, выражать свою точку зрения, выполнять различные коммуникативные роли в группе, коллективе.

Успешные результаты по формированию метапредметных умений могут быть достигнуты на любых учебных предметах и весьма эффективно развиваются как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности.

Предметы музыкального цикла тесно связаны между собой, а также с другими предметами, с жизнью, природой. Освоение музыкального материала формирует музыкальную культуру младших школьников, воспитывает их музыкальный вкус, потребность общения с высокохудожественной музыкой в современных условиях жизни. Виды музыкальной деятельности на уроках музыки направлены на реализацию принципов развивающего обучения в массовом музыкальном образовании и воспитании, что позволяет использовать метапредметный подход. Следовательно, постижение одного и того же музыкального произведения подразумевает различные формы общения ребёнка с музыкой [6, 54, 58]. При слушании произведений подбираются слова, соответствующие характеру музыки [23]. В сферу исполнительской деятельности учащихся добавляется пластическое интонирование и музыкально-двигательные упражнения [25-27, 83, 148-150], где речь идёт о ритмическом рисунке, что позволяет увидеть связь с математическими представлениями [1, 4, 12, 39-41, 49, 50, 89]. Обучение игры на музыкальных инструментах способствует развитию мелкой моторики рук, что улучшает навык письма [42, 75, 76, 132]. При инсценировании (разыгрывании) песен, сюжетов сказок, музыкальных пьес программного материала развивается устная речь учащихся, что проявляется в творческих размышлениях о музыке [37-39, 50-53, 56, 87, 133]. Освоение элементов музыкальной грамоты происходит за счёт фиксации музыкальной речи, которое позволяет совершенствовать навыки устного изложения программного материала на уроках музыки [79, 86, 90, 120]. Помимо этого, дети проявляют творческое начало в рисунках на темы любимых музыкальных произведений, эскизов костюмов и декораций к операм, балетам, музыкальным спектаклям. Это помогает им сочетать музыкальные образы с изобразительным искусством, где развиваются

навыки ориентирования с окружающей действительностью. Так как метапредметный подход подразумевает сочетание различных научных дисциплин, поэтому урок музыки трактуется как урок искусства, нравственно-эстетическим стержнем которого является художественно-педагогическая идея. В ней раскрываются наиболее значимые для формирования личностных качеств ребёнка вечные темы искусства: добро и зло, любовь и ненависть, материнство, защита Отечества и другие, запечатлённые в художественных образах. Художественно-педагогическая идея позволяет учителю и ребёнку осмысливать музыку сквозь призму общечеловеческих ценностей, вести постоянный поиск ответа на вопрос: что есть истина, добро и красота в окружающем мире? Поэтому в настоящее время формирование метапредметных умений становится центральной задачей любого обучения.

На уроках музыки много связано с физкультурой [118, 144, 147]. Дети маршируют, дирижируют, с помощью жестов изображают различных животных [4, 15, 31]. Очень полезна «Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой», которая помогает развивать голосовые связки, дыхательную систему и мышцы тела. Знакомясь с оперой (музыкальное понятие), дети сталкиваются с необходимостью работы с текстом либретто, что в свою очередь предполагает наличие умений, полученных учащимися на уроках литературы. Исторические оперы, кантаты, сюиты расширяют знания детей об исторических событиях. Здесь же идёт разговор о декорациях и костюмах, а это – изобразительное искусство. Умение анализировать прослушанный фрагмент формирует способность аналитического мышления, что помогает обучающимся при изучении других школьных дисциплин, не относящихся к предметам искусства. Умения обобщать, делать выводы позволяют обучающимся дополнять представления о драматургии произведений искусства, совершенствовать свои умения и способности в разных областях школьных предметов, не только гуманитарного, но и естественнонаучного цикла [146, 151, 153].

Таким образом:

1. Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка.

2. По результатам проведенного анализа литературы выделены базовые группы метапредметных умений: когнитивные (познавательные), деятельностные (регулятивные), коммуникативные.

3. Успешные результаты по формированию метапредметных умений могут быть достигнуты на любых учебных предметах и весьма эффективно развиваются как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья

«Школа должна в первую очередь учить детей мыслить — причём, всех детей, без всякого исключения, несмотря на разное имущественное и социальное положение семей, а также наследственных задатков детей»¹ [30]. Вопросы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) затрагиваются в исследованиях разных учёных. В условиях модернизации образования разработка и внедрение принципов, условий, путей и методов интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для инклюзивного образования данной группы детей приобретает особую актуальность, это хорошо прослеживается в работах: С.В. Алёхиной, М.И. Никитиной, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, В.К. Зарецкого и др. [2, 3, 7, 13, 16, 19, 62, 66, 82, 95-97, 105, 106, 114, 145, 152]. В целях достижения нового качества образования создан проект современной модели «Российское образование 2020 г.», который предполагает вариативность образовательных траекторий на всех уровнях образования, включая обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. При этом важно не нарушить целостность традиционной системы специального образования, учитывать специальные, особые условия, необходимые для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [104, 106].

Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста [3, 5, 11, 17, 18, 20-22]. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным. Понятие ограничения рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к

1 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР)

основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [13, 142, 143, 145, 146, 149]. В соответствии с разными профессиональными подходами к феноменологии данного понятия и разными основаниями для систематики существуют разные классификации. В основе педагогической классификации таких нарушений лежит характер особых образовательных потребностей детей с нарушениями в развитии и степень нарушения. Наиболее распространенными основаниями являются:

- причины нарушений;
- виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
- последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Различают следующие категории детей с нарушениями в развитии (классификация А.Р. Маллера) [94]:

- с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- с нарушениями речи;
- с нарушениями интеллекта (умственно отсталые);
- с задержкой психического развития;
- с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП);
- с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений).

Потребность в образовании – это сложная комплексная потребность, имеющая свою структуру и конкретизирующаяся в потребности в знаниях, умениях, навыках, общении, самообразовании, самореализации, самоактуализации.

В нашей образовательной организации в рамках реализации ФГОС введено инклюзивное образование, где обучаются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с синдромом Дауна и дети с аутизмом.

Детский церебральный паралич проявляется в виде различных двигательных, психических и речевых нарушений. Таким образом, при ДЦП страдают самые важные для человека функции: движение, психика и речь. Ведущими в клинической картине детского церебрального паралича являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем [8, 11, 22, 31, 33, 35, 100, 125].

Ранний детский аутизм – нарушение психического развития, характеризующееся аутистической формой контактов с окружающими, расстройствами речи и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия [32, 35, 64, 91, 98].

У детей с синдромом Дауна своеобразный тип лица. Многие дети страдают нарушениями слуха, зрения. Для них характерна неловкость движения, походки, они плохо сохраняют равновесие и устойчивость [35, 98, 99, 110, 117, 123].

В последние годы среди контингента обучающихся МАОУ-Гимназии № 47, г. Екатеринбурга отмечается увеличение количество детей, имеющих нарушение двигательной сферы. Моторное развитие детей недостаточно: они часто «неуклюжи», с трудом ориентируются в пространстве, плохо следят глазами за движущимися предметами, их движения плохо координированы. Особую трудность вызывают согласованные движения рук и ног при разучивании игр и упражнений. Дети не владеют даже простыми двигательными навыками (хлопки в ладоши, подбрасывание и ловля мяча, прыжки, повороты и т.п.). Страдает общая и мелкая моторика, что усугубляет и нарушение речи. Нарушенное звукопроизношение с трудом поддаётся коррекции, что затрудняет процесс школьного обучения.

Основным результатом обучения является развитие личности школьников на основе их включения в учебную деятельность, обеспечивающего их активное и осознанное участие в этой деятельности. В новом Федеральном государственном образовательном стандарте происходит определенное смещение акцентов в расстановке приоритетов: от вопросов «Чему учить?» к вопросам смыслов образования («Ради чего мы изучаем ту или иную программу?») и проблемам технологий обучения («Как учить, чтобы добиться реализации и достижения требований Стандарта?») Учителя начальных классов гимназии стараются идти в ногу со временем и в своей работе придерживаются требований стандартов, но обучение и воспитание детей с ОВЗ имеет свою специфику. Целью специального образования является введение в культуру ребёнка особым образом построенного образования. Выделяются специальные задачи, методы, приёмы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами. Индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребёнка [10, 108, 116].

Залогом успеха педагога в работе может быть только знание потенциальных возможностей каждого ребёнка и индивидуальный подход к воспитанию и обучению этих детей.

В связи с этим целью моего исследования стало создание условий для развития и коррекции двигательной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья средствами логоритмики для формирования метапредметных умений.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют о следующем:

1. Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушение двигательной сферы.
2. В зависимости от характера двигательных нарушений преобладают те или иные изменения психики, влияющие на познавательную деятельность ребёнка.

1.3. Метод логоритмики как способ формирования метапредметных умений

Логопедическая ритмика является своеобразной формой активной терапии, средством воздействия в комплексе методик и учебной дисциплиной.

Логопедическая ритмика – это: 1) комплексная методика, включающая в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания; 2) одна из форм кинезотерапии, которая направлена на преодоление речевых нарушений путём развития двигательной сферы в соответствии со словом и музыкой; 3) вид активной терапии движениями, который способствует преодолению самых разнообразных речевых расстройств. «Три кита», на которых стоит логоритмика - это движение, музыка и речь [17, 35, 43, 116].

Цель логоритмики — преодоление речевого нарушения путём развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды.

Задачи логопедической ритмики определяются как оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные.

В результате решения оздоровительных задач у людей с речевыми нарушениями укрепляется костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений.

Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов; развитию ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей. При реализации образовательных задач люди с речевой патологией усваивают теоретические знания в области метроритмики, музыкальной культуры, музыкального восприятия и впечатлительности.

Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию людей с речевой патологией.

Коррекционная направленность занятий обусловлена учётом механизма и структуры речевого нарушения, комплексностью и поэтапностью логопедической работы.

Логопедическая ритмика – один из самых редко освещаемых в литературе разделов коррекционного обучения детей с нарушениями речи. Можно назвать единичные работы в этом направлении: В.А. Гринер, Г.А. Волкова, Е.В. Оганесян [16, 17, 26, 27, 35, 109]. Вместе с тем потребность в логоритмических занятиях для детей с ОВЗ чрезвычайно велика, чем и определяется актуальность предлагаемого исследования.

Логопедическая ритмика строится на дидактических и специфических принципах.

Общедидактические принципы. Принцип систематичности обуславливает последовательность изложения материала всего курса логопедической ритмики, соотношение теоретических положений и их практическую разработанность, определяет раскрытие тем курса и распределение материала внутри них. Этот принцип является обязательным для всего логоритмического комплекса мероприятий, используемых в отношении детей с ОВЗ. Систематичность заключается в непрерывности, регулярности, планомерности обучающего процесса, определённого для развития, воспитания и перевоспитания тех или иных функций при различных речевых расстройствах (двигательной сферы, мимических мышц, тонкой произвольной моторики, слухового внимания, речевого слуха, просодических компонентов речи и т.д.)

Выполнение логоритмических упражнений (утренняя дыхательно-голосовая зарядка с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, упражнения на сочетание ритма движений и речи и т.п.) приучает детей с ОВЗ к оздоровительному режиму. Под влиянием регулярных логоритмических занятий в организме и психомоторике происходит положительная перестройка различных систем, например, сердечно – сосудистой, дыхательной, двигательной, речедвигательной, сенсорной и др.

Принципы сознательности и активности. В процессе логоритмического воспитания и перевоспитания лиц с речевыми расстройствами важно опираться на сознательное активное отношение ребёнка к своей деятельности. Самостоятельная, активная деятельность ребёнка находится в зависимости от возникающего интереса к предлагаемому заданию, сознательного его восприятия, понимания цели и способа выполнения. Активность детей на логоритмических занятиях стимулируется эмоциональностью педагога, образностью музыки, различными играми или

игровыми приёмами и упражнениями. Помимо этого, используются прямые инструкции (команды, элементы соревнования, поощрения и т.д.).

Принцип наглядности обуславливает широкое взаимодействие показателей всех анализаторов, непосредственно связывающих человека с окружающей действительностью. Любое познание начинается с чувственного восприятия. Формирование движений в сочетании со словом и музыкой, изучение их взаимосвязи осуществляется с показателями всех рецепторов: органов зрения, слуха, вестибулярного, двигательного аппаратов и др. Взаимосвязь показателей различных рецепторов обогащает образ движения, его восприятие, его связи с речью и музыкой. При нарушенных функций, в целях коррекции, принцип наглядности осуществляется путём показа педагогом движения. Непосредственная зрительная наглядность рассчитана на возникновение эстетического восприятия, конкретного представления движения, правильного двигательного ощущения и желания его воспроизведения. Помимо непосредственной наглядности, большую роль играет опосредованная наглядность, когда необходимо пояснить отдельные детали и механизмы движения, которые скрыты от непосредственного восприятия (например, использование кинофильмов, графиков движений, аудиозаписей музыкальных произведений). Большое значение имеет образное слово, которое связано с двигательными представлениями и вызывает конкретный образ движения. Такая взаимосвязь форм наглядности определяется единством чувственной и логической ступеней познания, взаимодействием первой и второй сигнальных систем.

Принцип доступности и индивидуализации предусматривает учёт возрастных особенностей младших школьников. Он обусловлен разным развитием физиологии, разным методическим подходом к построению логоритмического занятия, разными средствами, формами воздействия и т.д. Оптимальная мера доступности определяется возрастными и двигательными возможностями детей с ОВЗ, влиянием речевого нарушения на их личность и степенью трудности заданий.

Одним из условий доступности является преемственность двигательный, речевых и музыкальных заданий. Практически это достигается правильным распределением материала на занятиях в течение всего курса. При последовательном усвоении различных словесно – музыкально – двигательных координаций и преодолении трудностей у детей развивается способность координировать и совершенствовать всю двигательную и речедвигательную систему. Повышение требований тогда приводит к положительным результатам, когда связанные с ними нагрузки посильны ребёнку, не превышают функциональных возможностей организма, т.е. соответствует возрастным и индивидуальным особенностям.

Необходимым условием для соблюдения принципа индивидуализации является предварительное выяснение характера патологического процесса, а также уточнение потенциала занимающегося.

Принципы постепенного повышения требований определяет постановку перед занимающимся более трудных новых заданий: двигательных, музыкальных, словесных. В процессе их выполнения расширяется и обогащается объём двигательных умений и навыков, совершенствуется произвольная и речевая моторика, нормализуется темп и ритм речи в соответствии с заданным музыкальным темпом и ритмом. Переход к новым заданиям осуществляется постепенно, по мере закрепления формирующихся навыков. Требуется определённое время, чтобы в двигательной сфере ребёнка с ОВЗ произошли приспособительные перестройки, помогающие ему регулировать и речевую деятельность.

Все рассмотренные общедидактические принципы могут быть реализованы лишь при условии их взаимосвязи.

Специфические принципы. Принципы развития обуславливают одновременное осуществление в процессе двигательной деятельности умственного, нравственного, эстетического и сенсорного воспитания.

Принцип всестороннего воздействия влияет на организм в целом. Ритмические и логоритмические средства повышают общую тренированность организма, совершенствуют нервно-рефлекторные механизмы регуляции, создавая новые взаимоотношения между функциональными системами организма.

Принцип комплексности предполагает связь логопедической ритмики со школьными предметами и с основными видами музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения и т.д.).

Круг вопросов, которые изучает логопедическая ритмика, довольно широк, поэтому при исследовании применяются как педагогические методы, так и методы, используемые в смежных науках — социологии, психологии, физиологии и др. На уроках музыки и во внеурочной деятельности используются наглядные, словесные и практические методы.

Наглядные методы обеспечивают яркость чувственного восприятия и двигательных ощущений. Каждый метод имеет целый комплекс разнообразных приёмов, которые объединяются общностью задачи и единым подходом к её решению. В процессе обучения двигательным действиям методические приёмы отбираются с учётом степени усвоения двигательного материала, общего развития детей с ОВЗ, их физического состояния, возрастных и типологических особенностей.

Так, при обучении движению использовались различные приёмы:

а) наглядно-зрительные – показ педагогом образца движения или его отдельных двигательных элементов; подражание образцам окружающей жизни; использование зрительных ориентиров при преодолении пространства, наглядных пособий (кинофильмов, фотографий, телепередач, картин и т.п.);

б) тактильно-мышечные – включение в двигательную деятельность различных пособий;

в) наглядно-слуховые – звуковая регуляция движений. Лучшей слуховой наглядностью является инструментальная музыка или песня. Для регуляции движений могут служить народные прибаутки, стихотворения в форме двух-четырёхстиший, звуки бубна, колокольчика и т.п.

Словесные методы обращены к сознанию детей, они помогают сознательно выполнять двигательные упражнения.

При словесном методе использовались следующие приёмы:

а) краткое объяснение новых движений с опорой на имеющийся жизненный опыт и представления детей;

б) пояснение, сопровождающее конкретный показ движения или уточняющее его отдельные элементы;

в) беседа при введении новых упражнений и подвижных игр, когда требуется разъяснить двигательные действия, уточнить сюжет подвижной игры и т.д.;

г) команды, сигналы различной интонации и динамики. Можно использовать считалки, игровые зачины и т.д.;

д) образный сюжетный рассказ, служащий для развития выразительности движений и лучшего перевоплощения в игровой образ;

е) словесная инструкция, с помощью которой происходит оживление следов прежних впечатлений в новых сочетаниях и комбинациях, с помощью словесных указаний и объяснений образовать новые временные связи, сформировать новые знания и умения.

Практические методы обеспечивают действенную проверку правильности восприятия движения на собственных мышечно-моторных ощущениях. Разновидностями являются игровой и соревновательный метод.

Игровой – близкий к игровой деятельности детей, наиболее специфичный и эмоционально-эффективный, учитывает элементы наглядно-образного и наглядно-действенного мышления; дает возможность совершенствовать разнообразные двигательные навыки, развивает творческую инициативу на логоритмических занятиях.

Соревновательный – используется для совершенствования уже отработанных двигательных навыков, чувства коллективизма.

Для понимания сущности логопедической ритмики необходимо объяснить, что такое движение, двигательное умение, ритмика. Отражая различные явления, данные понятия тесно связаны между собой. Они возникли в разные периоды развития общества. Содержание их углубляется, уточняется по мере развития различных наук о человеке.

Рассмотрю лишь те, которые необходимы для моего исследования.

Движение является основным биологическим качеством живой материи, оно развивается и совершенствуется вместе с эволюцией живой природы.

Двигательное умение определяется как степень овладения техникой действия, которая отличается повышенной концентрацией внимания на составных частях движений и способах решения двигательной задачи.

В педагогическом аспекте ритмика (греч. *rhythmikos* — относящийся к ритму, равномерный, размеренный) — это система физических упражнений, построенная на связи движений с музыкой [35, 130].

Новые требования к результатам обучения, установленные ФГОС, предполагают изменение содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования.

Понятие «метапредметность» состоит из приставки «мета» и корня «предмет». Под словом «предмет» в образовании (науке) — то же, что учебный предмет (учебная дисциплина) — определённый круг знаний и умений, обычно содержательно включающий базовые сведения по какой-либо науке, преподаваемый учащимся в рамках системы образования [152].

Мета - (с греч. *μετά*- — между, после, через, за, над), часть сложных слов, обозначающая абстрагированность, обобщённость, промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение, то есть выход за рамки предмета, над предметом [152].

Метапредметные умения – это обобщенные способы действий, которые позволяют учащимся самостоятельно организовать образовательный процесс, включающий в себя постановку целей и задач учебной деятельности, выявление и проведение учебных действий и операция, анализ и оценка состояния исходных ресурсов, оформление результатов в виде, соответствующему заданию и т.д. [135].

Как известно, умение формируется и проявляется в деятельности. В литературе «умения» рассматривают как освоенный способ выполнения действия, который обеспечивается совокупностью приобретённых «знаний и навыков» [130]. Освоенные умения позволяют выполнять действия в привычных и в изменившихся условиях. Умениям присущи следующие признаки: гибкость, стойкость, прочность.

Е.П. Ильин в своей работе [57], отмечает, что понятие «умения» многозначно и неопределённо, и дифференцирует это понятие в деятельностном (как осуществление деятельности) и операциональном (выполнение действий) аспектах.

А.В. Усова трактует умение как «готовность личности к определённым действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний» [134].

Л.Ю. Степашкина рассматривает понятие «умение» с точки зрения компетентностного подхода и определяет его как «способность к владению сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности по достижению нужного (необходимого) качества, которое характеризуется выполнением действий в соответствующее время и переносом в новые условия, на основе имеющихся у субъекта знаний и навыков» [129].

Противоречивость и многозначность понятия «умение» явились причиной того, что в литературе нет его однозначного определения. Для того, чтобы определить основные признаки понятия «умение», был проведён контент-анализ содержания определений этого понятия в одиннадцати источниках по разным областям знания: педагогика, психология, теория и методика обучения музыке (см. Таблица 1).

Проведённый анализ показывает, что смысловым наполнением исследуемого определения являются понятия «способ», «способность», ключевыми признаками являются «формирование в деятельности», «практические действия», «на основе знаний» и «действие в привычных и изменившихся условиях».

Таблица 1.

Источники		[Словарь современного русского	Словарь живого великорусского	[113] Российская педагогическая	[114] Энциклопедический словарь	[141] Новейший психологический	Л.Ю. Степашкина [173]	А.В. Усова [134]	А.А. Бобров [11]	[130] Педагогическая	Е.П. Ильин [56]	Б.Ф. Ломов [88]	Вывод
Ключевое определение	Способность	+	+			+	+				+		5
	Совокупность	+			+					+			3
	Готовность				+			+		+			3
	Способ	+		+	+	+			+	+			6
Ключевые признаки	Проверяется в деятельности											+	1
	Умственные действия				+					+			2
	На основе знаний							+	+			+	3
	Формируется в												

	деятельности	+		+	+	+			+	+	6
	Практические действия				+		+		+		3
	Применение знания									+	1
	Действия в привычных и в изменившихся условиях				+	+			+		3

Таблица 1 (продолжение)

В рамках данного исследования, опираясь на работы А.В. Усовой, использую следующее рабочее определение: умение - готовность личности к выполнению определённых действий или операций в соответствии с поставленной целью на основе имеющихся знаний [134].

Применительно к учебной деятельности А.В. Усова, А.А. Бобров выделяют «учебные умения» [11, 134]. К учебным умениям относятся познавательные умения, практические, организационные, оценочные и умения самоконтроля. Познавательные учебные умения приобретаются в познавательной деятельности. В познавательной деятельности человек изучает не только окружающий его мир, но и самого себя, процесс, протекающий в его психике и физике. К познавательным умениям можно отнести умения работать с литературой, анализировать полученный результат и т.д. Практические умения связаны с умением определять на слух основные жанры музыки (песня, танец, марш), умение различать тембры музыкальных инструментов и др. Организационные умения заключаются в умении планировать свою деятельность, придерживаться регламента и т.д. Оценочные умения заключаются в способности произвести оценку действий. Умения самоконтроля подразумевают осуществление постоянного контроля своих действий и производимых операций.

Перечисленные умения могут носить как частный, так и общенаучный характер. Частные умения являются специфичными для каждой дисциплины. Метапредметные умения следует отнести к общим умениям.

ВЫВОДЫ:

1. Анализ литературных источников показал целесообразность формирования метапредметных умений при обучении музыке младших школьников с особенностями здоровья. Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка.

2. По результатам проведенного анализа литературы выделены базовые группы метапредметных умений: когнитивные (познавательные), деятельностные (регулятивные), коммуникативные.

3. Успешные результаты по формированию метапредметных умений могут быть достигнуты на любых учебных предметах и весьма эффективно развиваются как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности.

4. Метод логоритмики является эффективным по формированию метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ

2.1. Модель формирования метапредметных умений

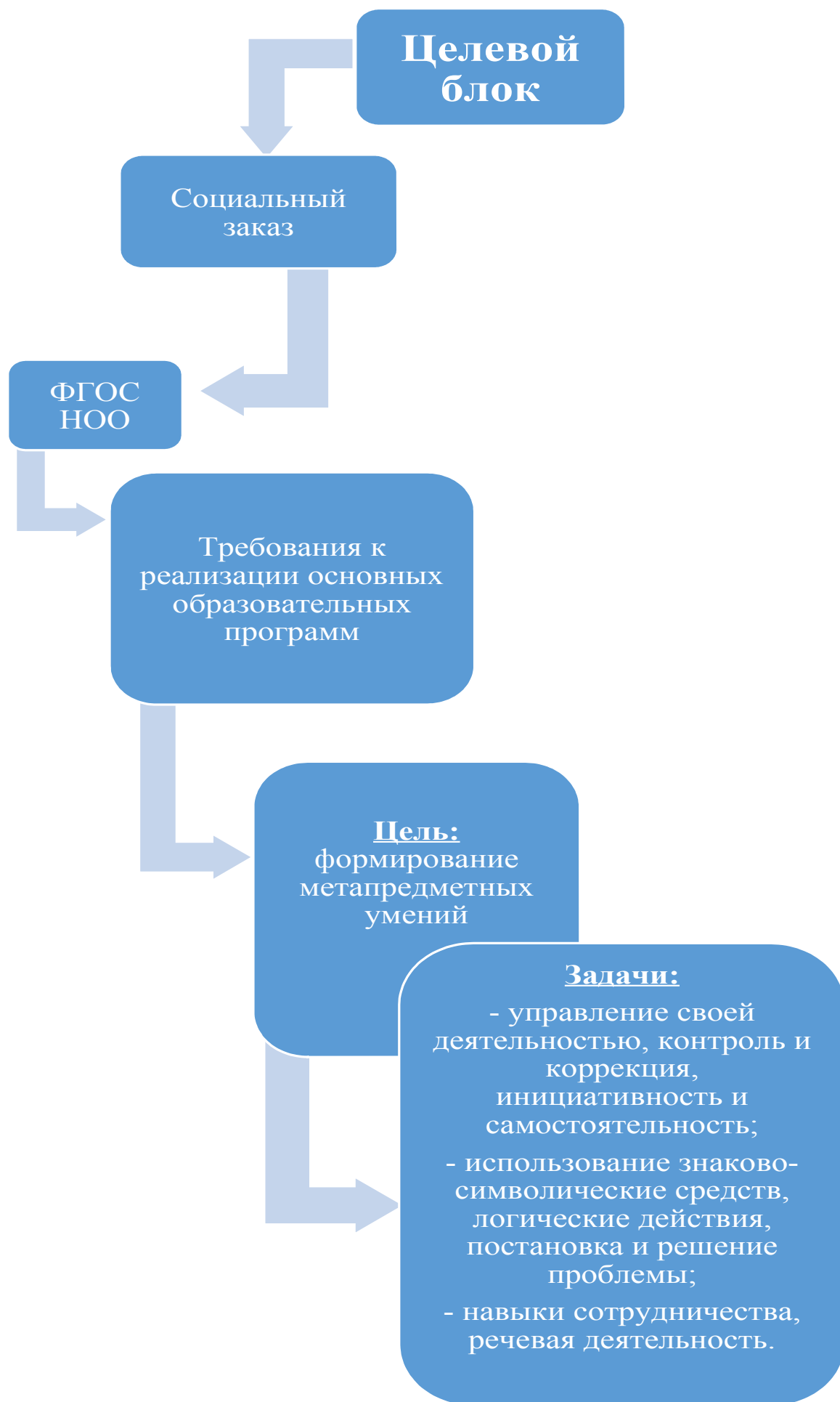
Приступая к созданию методики формирования метапредметных умений, я разработала дидактическую модель, на основе которой будет исследоваться данная методика. Разработка модели формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ осуществлялась с учётом структуры логоритмических занятий.

Предложенная модель состоит из целевого, содержательного, процессуального и диагностического блоков. Представленные блоки имеют чёткую, тесно связанную структуру и подразумевают выполнение обучающимися определённых действий, соответствующих каждому элементу модели.

Целевой блок включает в себя социальный заказ, требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями и дополнениями), принятый в 2009 году.

ФГОС НОО предъявляет ряд требований к реализации основных образовательных программ, согласно которым выпускник начальной школы в результате обучения должен обладать определённым набором компетенций, которые я перечислили в главе 1 (с. 5).

Содержательный блок представлен принципами, подходами, содержанием образовательной деятельности и средствами её осуществления. В качестве основных были выбраны следующие подходы: системно-деятельностный, личностно-ориентированный, арттерапевтический.



Содержательный блок

Подходы:

- системно-деятельностный;
- личностно-ориентированный;
- арттерапевтический.

Принципы:

- общедидактические;
- специфические.

Содержание:

сказочный сюжет, воображаемое путешествие, экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры и т.д.

Средства:

ритмические, логоритмические и музыкально-ритмические упражнения и задания

Понятие *системно-деятельностного подхода* было введено в 1985 г. Как особого рода понятие. Системно-деятельностный подход является попыткой объединения системного подхода (разработчики Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) [111] и деятельностного подхода (разработчики Л.С. Выгодский, Л.В. Занков, Д.Б.Эльконин, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) [137]. Процесс обучения - это процесс обучения деятельности (практическим или умственным осмысленным действиям). Деятельность может быть представлена как результат выполнения действий, которые, в свою очередь, могут являться результатом выполнения операций. Выполнение действия - это процесс, направленный на достижение желаемого результата (цели).

Реализация системно-деятельностного подхода предполагает соблюдение системы дидактических принципов, один из которых - принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимся собственного опыта творческой деятельности. Развитие и использование творческих способностей ребёнка способствует его более эффективному развитию и обучению. Современная система образования ориентирована на активизацию творческих качеств учащихся, которые активно формируются на занятиях эстетического цикла, в ходе изучения которых у детей развивается способность воспринимать прекрасное в окружающей действительности, в произведениях искусства, в природе, в отношениях между людьми.

Личностно-ориентированный подход в обучении на уроках музыки способствует раскрытию индивидуальности ребёнка, которая находит своё выражение в характере мыслительных процессов, запоминании, внимании, в проявлении инициативы, творчества. При усвоении нового материала каждый ребёнок обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания.

На современном этапе развития педагогической мысли личностно-ориентированный способ обучения является инновационным и повышает эффективность учебно-воспитательного процесса.

Основным принципом разработки личностно-ориентированной системы обучения является признание индивидуальности ученика, создание необходимых и достаточных условий для его развития. А для этого необходимо знать основные требования в разработке дидактического обеспечения личностно-ориентированного процесса.

Технология арттерапевтического воздействия музыки на обучающихся. Приёмы, используемые в рамках данной технологии:

- создание комфортной обстановки для обучения (снижение влияния стрессов);
- нормализация основных функций организма – дыхание, артериальное давление, сердечные ритмы;

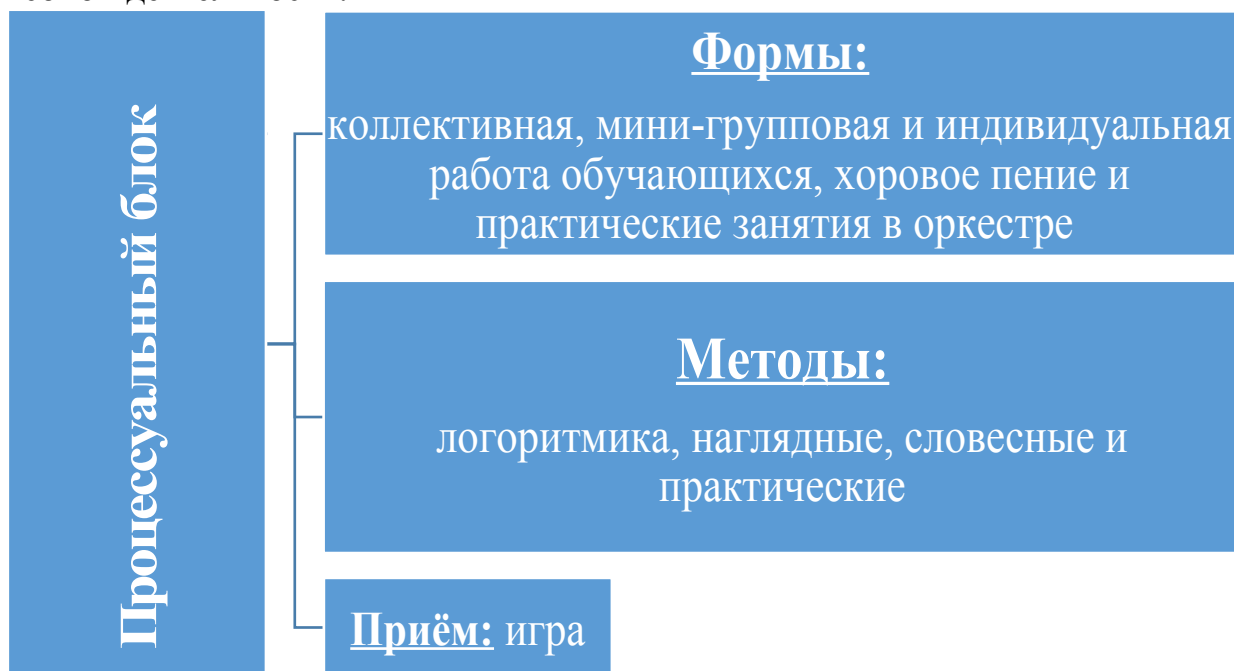
- стимулирование слуховой активности при восприятии музыки;
- оздоровление голосового аппарата в процессе пения;
- восстановление координации между слухом и голосом (вокалотерапия);
- развитие функций лёгких в процессе пения;
- развитие координации движений под музыку (пластическое интонирование, музыкально-ритмические движения) и др.

Содержательный блок строится на дидактических и специфических принципах. Они тесно связаны между собой и определяют единство восприятия, развития и формирования метапредметных умений у младших школьников с ОВЗ.

Содержательная основа логоритмических занятий может быть очень разнообразной: сказочный сюжет, воображаемое путешествие, экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры и т.д.

Средства логоритмики можно представить как систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности младших школьников с ОВЗ.

Процессуальный блок содержит формы, методы и приёмы учебной и внеучебной деятельности.



В разработанной модели подразумевается использование разных форм организации учебной и внеучебной деятельности: коллективная, мини-групповая и индивидуальная работа обучающихся, хоровое пение и практические занятия в оркестре.

В модели представлен метод логоритмики, который направлен на формирование метапредметных умений младших школьников с ОВЗ. На логоритмических занятиях используются наглядные, словесные и практические методы.

Игра является одним из уникальных приёмов обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными работу обучающихся на творческо-поисковом уровне. Игра делает положительно эмоционально окрашенную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребёнка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации. Таким образом, усваиваемый обучающимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Диагностический блок посвящён контрольно-оценочной деятельности в процессе формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ и содержит два компонента - промежуточный и итоговый контроль.



Промежуточный контроль метапредметных умений обучающихся осуществляется с целью контролирования процесса, что позволяет своевременно корректировать учебную и внеучебную деятельность. При

осуществлении промежуточного контроля используется педагогическое наблюдение, само- и взаимооценка обучающихся.

Целью итогового контроля является итоговая оценка метапредметных результатов, т.е. оценку достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, представленных в разделах «Регулятивные учебные действия», «Коммуникативные учебные действия», «Познавательные учебные действия» программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования, а также планируемых результатов, представленных во всех разделах междисциплинарных учебных программ. Достижение метапредметных результатов обеспечивается за счёт основных компонентов образовательного процесса – учебных предметов. Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающегося регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью.

Предложенная модель содержит все этапы методической системы и позволяет разработать методику формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ на уроках музыки и во внеурочной деятельности.

2.2. Содержание логоритмической работы по формирования метапредметных умений

На основе предложенной модели была разработана методика формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ на уроках музыки и во внеурочной деятельности средствами логоритмики. Элементы логоритмики мной применяются как эффективный метод развития всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной моторики, памяти, внимания, познавательных процессов, творческих способностей детей, воспитания нравственно-эстетических и этических чувств.

Логоритмика – это система двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением специального речевого материала. Это форма активной терапии, преодоление речевого и сопутствующих нарушений путем развития и коррекции неречевых и речевых психических функций и в конечном итоге адаптация человека к условиям внешней и внутренней среды. Укрепляется костно-мышечный аппарат, развивается дыхание, моторные, сенсорные функции, чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем лучше развивается его речь. С другой стороны, формирование движений происходит при участии речи. Речь является одним из основных элементов в двигательно-пространственных упражнениях. Ритм речи, особенно ритм стихов, поговорок, пословиц, способствует развитию координации, общей и тонкой произвольной моторики. С помощью стихотворной ритмической речи вырабатывается правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух, речевая память.

Особенность метода заключается в том, что в двигательные задания включается речевой материал, над качеством которого призвана работать логопедическая ритмика, музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом. Под влиянием регулярных логоритмических занятий у детей происходит положительная перестройка сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, сенсорной, речедвигательной, и других систем, а также воспитание эмоционально-волевых качеств личности.

Структура логоритмических занятий включает в себя развитие памяти, внимания, оптико-пространственных функций, слуховых функций, двигательной сферы, ручной моторики, артикуляционной моторики, речевой функциональной системы, звукопроизношения. В занятия включаются пальчиковые игры или массаж пальцев, гимнастика для глаз, различные виды ходьбы и бега под музыку, стихотворения, сопровождаемые движениями, логопедическая гимнастика, мимические упражнения, а также могут быть

упражнения на релаксацию под музыку, чистоговорки, речевые и музыкальные игры.

Целью проведения занятий по логоритмике является коррекция речевых нарушений через развитие и исправление неречевых и речевых психических функций. Музыкально-ритмическое и логоритмическое воспитание направлено на решение оздоровительных, образовательных (познавательных), эстетических, воспитательных, коррекционных *задач*.

Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения и включают в себя пальчиковые, речевые, музыкально-двигательные и коммуникативные игры. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них.

На логоритмических занятиях используются наглядные, словесные и практические *методы*.

Логоритмика строится на дидактических и специфических *принципах*. Они тесно связаны между собой и определяют единство восприятия, развития и коррекции функциональных систем людей с речевыми расстройствами.

Основа логоритмических занятий может быть очень разнообразной: сказочный сюжет, воображаемое путешествие, экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры и т.д.

Содержание и структура логоритмических занятий:

1. Движения под музыку. Упражнения в различных видах ходьбы, маршировки и бега.
2. Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции.
3. Упражнения, регулирующие мышечный тонус.
4. Упражнения, активизирующие внимание и память.
5. Упражнения, формирующие чувство ритма, темпа, размера.
6. Ритмические упражнения.
7. Пение.
8. Игра на ДМИ.
9. Массаж.
10. Игровая деятельность.
11. Упражнения на релаксацию, чистоговорки, речевые или музыкальные игры.

Логоритмическая работа строится по *двум основным направлениям*.

Первое предусматривает развитие неречевых процессов:

- совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве;
- регуляция мышечного тонуса;
- развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей;
- активизация всех видов памяти.

Второе направление логоритмической работы - развитие речи детей и корректирование их речевых нарушений:

- развитие дыхания, голоса;
- выработка умеренного темпа речи и её интонационной выразительности;
- развитие артикуляционной и мимической моторики;
- координации речи с движением;
- воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха [63].

Все виды логоритмических игр и упражнений, проводятся в сочетании с ритмической основой. Это может быть музыка, счёт или стихотворное сопровождение.

Использование наглядного материала, иллюстраций, музыкально-дидактических игр, музыкальных инструментов, атрибутики, элементы костюмов делает занятия по логоритмике более привлекательным, интересным и продуктивным для детей. В качестве музыкального сопровождения используется как классическая, авторская музыка, так и музыка современных композиторов в аудиозаписи. Занятия по логоритмике проводятся один раз в неделю в музыкальном классе. Длительность занятий составляет 40 минут.

Средствами логоритмики являются: ходьба и маршировка в различных направлениях; упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции; упражнения, регулирующие мышечный тонус; упражнения, активизирующие внимание; счетные упражнения; речевые упражнения без музыкального сопровождения; упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра; упражнения, формирующие чувство музыкального темпа; ритмические упражнения; пение; упражнения в игре на музыкальных инструментах; самостоятельная музыкальная деятельность людей с речевыми нарушениями; игровая деятельность; упражнения для развития творческой инициативы; заключительные упражнения. Логоритмические средства приобретают свои специфические особенности в деле музыкального воспитания, но в основном они рассматриваются как лечебно-педагогический метод в нервно-психиатрических и логопедических учреждениях. Основной принцип построения всех перечисленных видов работы — тесная связь движения с музыкой. Музыка, с её огромным эмоциональным влиянием,

богатством выразительных средств, позволяет бесконечно разнообразить приемы движения и характер упражнений.

Следующий принцип использования логоритмических средств предполагает обязательное включение в них речевого материала. Слово может быть введено в самых разнообразных формах: это тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх, указания ведущего (режиссера) сценария и т.п. Введение слова позволяет создавать целый ряд упражнений, построенных не на музыкальном ритме, а на стихотворном, который способствует ритмичности движений.

Средства логоритмики можно представить как систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности детей с речевыми нарушениями.

1. Ходьба и маршировка в различных направлениях

Это средство логопедической ритмики В.А. Гринер² называет «вводными упражнениями». Они должны научить детей первоначальным навыкам ходьбы по кругу в одиночку, парами и группой, обходить различные предметы, не сталкиваться во время встречной ходьбы, соблюдать заданное направление, двигаться по ориентирам, соблюдать одинаковые расстояния между идущими, а также строить шеренги, линейки, колонны и т.п. Ребёнок учится ориентированию в пространстве и коллективе, в право-левостороннем направлении движения, в поворотах, в маршировке спиной назад, лицом к центру и т.п. Пространственная характеристика движения включает исходное положение, положение тела и его частей в движении, траекторию движения[27].

С самого начала занятий вводные упражнения дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому следует направлять внимание детей на руководящую роль музыки.

Ходьба включается в каждое занятие. Она является естественным видом движения и вместе с тем достаточно сложным по координации. У детей с нарушениями речи, особенно у первоклассников, отмечается иногда отставание в координации движений во время ходьбы. Они широко расставляют ноги, шаркают ими, наблюдается неустойчивость в ходьбе, замедленность движений. Поэтому с первых дней занятий формируем у детей устойчивость, умение ставить ноги ближе к средней линии, уменьшая тем самым боковые раскачивания, приподнимать ноги при ходьбе. Для этого используются упражнения по перешагиванию через предметы: палки, канат, кубики, рейки лестницы, положенной на пол, и т.п. Тренировка устойчивости позволяет более направленно воспитывать ориентировку в ходьбе между

2 Гринер В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников. М., 1958 г.

предметами, что необходимо в практической жизни. На занятиях можно использовать следующие виды ходьбы:

- отдельно по дорожке, обозначенной двумя канатами;
- группой;
- группой под барабан к противоположной стене класса;
- друг за другом, держась левой рукой за веревку. Под звуки барабана педагог (затем ребёнок) ведет детей по кругу, движение можно сопровождать звуками [«у-у-у»];

- друг за другом, держась за руки;
- с перешагиванием через палки, параллельно положенные на пол;
- друг за другом по кругу с остановками;
- на носках;
- друг за другом с флажками в руках;
- друг за другом между стульями;
- друг за другом «змейкой», с перешагиванием через канат, положенный на пол.

- на носках и на пятках с изменением положения рук;
- друг за другом с высоко поднятыми коленками (до 15 сек.);

Различные виды ходьбы сочетаются не только с музыкой, но и со словом. Например, ходьба:

а) на внутренней, внешней сторонах ступни:

Лёд да лёд,	Скользкий лёд,
Лёд да лёд,	Скользкий лёд,
А по льду	Но пингвин
Пингвин идёт.	Не упадёт.

б) на равновесие:

Цапля важная, носатая.
Целый день стоит, как статуя.

в) на носках:

Маме надо отдыхать,	Я на цыпочках хожу,
Маме хочется поспать.	Я её не разбужу.

г) на пятках:

Тук, тук, тук, тук,	Мои пяточки идут,
Тук, тук, тук, тук,	Меня к мамочке ведут.
Моих пяток слышен стук.	

Упражнения

- *Выставление ноги на пятку* (эстонская народная танцевальная мелодия, автор упражнения Н. Сорокина).

Упражнение развивает чёткость движений голеностопного сустава, подготавливает детей к исполнению элементов народной пляски, развивает чувство музыкальной формы (различие двух неконтрастных частей мелодии).

- *Бег с остановками* (прыжки через воображаемое препятствие) (венгерская народная мелодия, автор упражнения Е. Дубянская).

Упражнение развивает ритмическую чёткость и ловкость движений, даёт ощущение музыкальной фразы, конец которой отмечается чётким прыжком [44, 45].

Итак, какие метапредметные умения формируются у младших школьников с ОВЗ, выполняя упражнения, ходьбу и маршировку в различных направлениях?

Метапредметные умения: 1) умение ставить ноги ближе к средней линии, уменьшая тем самым боковые раскачивания, приподнимать ноги при ходьбе; 2) умение перешагивать через предметы; 3) ориентироваться в ходьбе между предметами, что необходимо в практической жизни; 4) ориентироваться в пространстве и коллективе, в право-левостороннем направлении движения, в поворотах, в маршировке спиной назад, лицом к центру и т.п.; 5) выполнять прыжки через воображаемое препятствие; 6) различать на слух две неконтрастные мелодии; 7) различать виды ходьбы, сочетающиеся не только с музыкой, но и со словом; 8) выражать интерес к уроку через двигательные умения и навыки.

2. Упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции

Упражнения проводятся в полном соответствии с этапами и задачами логоритмической работы. В большем количестве они включаются в занятия, проводимые в начале учебного курса. По мере успешного устранения речевого нарушения, количество их в середине и конце учебного курса сокращается, но не исключается, так как в использовании логоритмического материала должна быть преемственность.

Цель упражнений — способствовать нормализации деятельности речевого аппарата.

Упражнения на *развитие дыхания* помогают выработать правильное диафрагмальное дыхание, продолжительность выдоха, его силы и постепенности. Их можно сочетать с движениями рук (вверх — вниз, вверх — в стороны, вверх — на пояс, вверх — на голову и т.д.), туловища (вправо — влево, наклоны вперед, круговые вращения), головы (к плечу, на грудь, круговые повороты). Например, подняться на носки, руки вытянуть вверх — вдох, опуститься на полную ступню, руки на пояс — выдох. Поворот туловища вправо, руки на уровне плеч также отводятся вправо — вдох, возвращение в исходное положение: туловище — прямо, руки опущены вниз — выдох. Поднять голову вверх — вдох, опустить медленно на грудь — выдох.

В упражнения на развитие дыхания включается речевой материал, произносимый на выдохе. Например, подняться на носки, руки потянуть вверх — вдох, опускаясь на полную ступню и ставя руки на поясе длительно

тянуть сначала глухой звук [с] (или [ш], [ф], [х]), затем гласные звуки изолированно и в различных сочетаниях, затем гласные в сочетании с согласными звуками. Далее — на выдохе — произносить слова с открытыми слогами, закрытыми, двух- и трехсложные; фразы, состоящие из 3-5 слов. Удлинение фразы требует более длительного выдоха.

Работа над голосом начинается с произношения на выходе гласных и согласных звуков. Упражнения проводятся с музыкальным сопровождением и без него. Гласные пропеваются с изменениями в высоте голоса. Если это упражнение сразу не получается, можно использовать «мурлыканье» или «гудение» (как звукоподражание кошке, гудку парохода), чтобы добиться изменения в высоте голоса. Сила голоса воспитывается при произнесении гласных более громким или более тихим голосом, с соответствующим усилением или ослаблением музыкального аккомпанемента. Длительность звучания голоса зависит от продолжительности выдоха. Для воспитания выразительности голоса полезна мелодекламация: чтение стихотворений с вопросительной, восклицательной, побудительной и другими интонациями под соответствующую музыку.

Работа над дикцией проводится с помощью дыхательных, голосовых и артикуляторных упражнений. Вначале под ритмическую музыку или счёт педагога занимающиеся обозначают гласные немой артикуляцией, затем произносят на шёпоте и громко, изолированно и в ряду из 2-4 гласных, всего ряда. Далее на выдохе произносятся слоги, слова произносятся на шепоте со звуками [п], [т], [к], [ф], [ш] («па-по-пу-пы», «паф-поф-пуф-пыф» и т.д.) и громко, четверостишья, пословицы, поговорки произносятся со сменой ударения и темпа речи.

К середине учебного курса дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения включаются в подвижные игры, игры драматизации, в ходьбу с замедлением, в упражнения с хлопками, счётом, пением. Полезно пение вокализов — мелодии без слов. Гласные пропеваются в последовательности [у], [о], [а], [и]. Затем поются гаммы, вводится другой вид связного пения — звучание голоса со скольжением звука с ноты на ноту вверх или вниз, что развивает гибкость, высоту голоса.

Необходимо развивать диапазон голоса. В звонком голосе выражены высокие (2000—3000 Гц) и низкие (700—800 Гц) частоты. Повышение уровня высокой форманты (2300—2700 Гц) увеличивает силу и полётность звучания. Начинать упражнения следует с произношения звуков [м], [н] с гласными. Голос звучит на среднем регистре, в одной тональности: ммумммммммиммам. Далее: повышение и понижение голоса на сонорных согласных [м], [н] с паузами и без пауз при произношении слов и фраз.

В занятия по воспитанию дыхания, голоса и артикуляции включается пение и произношение междометий, которые экспрессивно окрашены,

выражают эмоции, волевые побуждения человека — радость, боль, гнев, страх: «А! О! Ах! Ох! Ух! Ой! Ай-ай-ай!» и т.д. Затем междометия включаются в стихи, которые подбираются таким образом, чтобы окраска звука в них была разной: минорной или мажорной, с соответствующей музыкой. Полезны распевания на материале артикуляторной гимнастики с одновременным развитием мелкой моторики [46, 47].

Формирование метапредметных умений у младших школьников с ОВЗ, выполняя упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции.

Метапредметные умения: 1) произносить на выходе гласные и согласные звуки; 2) чтение стихотворений с вопросительной, восклицательной, побудительной и другими интонациями под соответствующую музыку; 3) выполнять дыхательные, голосовые и артикуляторные упражнения для работы над дикцией; 4) играть в подвижные игры, игры драматизации; 5) ходить с замедлением, выполнять упражнения с хлопками, счётом, пением; 6) громко и чётко произносить четверостишья, пословицы, поговорки со сменой ударения и темпа речи; 7) выполнять артикуляционную и пальчиковую гимнастику.

3. Упражнения, регулирующие мышечный тонус

Эти упражнения позволяют занимающимся овладеть своими мышцами, научиться управлять своими движениями. В содержание этого раздела входит усвоение понятий «сильно», «слабо» как понятий относительно большей или меньшей силы мускульного напряжения. Младшие школьники знакомятся с громким и тихим звучанием музыкального инструмента сначала в положении стоя или сидя около него и выполняют мягкие движения флажками вниз — на тихое звучание и более сильные взмахи флажками над собой — при громком звучании. Вместо флажков можно использовать барабан, бубен, обруч, ленту. Затем упражнение усложняется. Дети выполняют задания с предметами в процессе ходьбы, бега, подскоков. Например, при сильном звучании инструмента дети идут по кругу, размахивая флажками, при тихом — останавливаются, прячут их за спину. Различное звучание можно обозначить и шагами: на громкое звучание дети идут на полных ступнях, на тихое — на носках. Наконец, предлагается одно звучание для ног, другое — для рук, связанное со сменой силы звучания. Даются упражнения с разными построениями. Это приучает детей работать в коллективе [48].

В работе по воспитанию умения регулировать мышечный тонус можно выделить общеразвивающие и коррекционные упражнения.

Общеразвивающие упражнения, помимо всестороннего воздействия на организм, развивают мышцы спины, живота, плечевого пояса, ног, рук. Эти упражнения многообразны. По характеру выполнения их можно разделить на

упражнения с предметами (флажки, мячи, ленты и пр.) и без предметов. В упражнениях с предметами развиваются сила движений, ловкость, чёткость, быстрота реакции, глазомер. Особое внимание следует уделить упражнениям с мячами. Используются мячи всех размеров: большие (при отталкивании подвешенного мяча), средние (при перекатывании и ловле), малые (при выполнении бросков, передаче по ряду и переносе). В этих движениях чередуется напряжение и расслабление, снимается излишнее напряжение с мышц, когда упражнение уже усвоено на уровне двигательного навыка.

Коррекционные упражнения применяются для укрепления мышц стоп и туловища, для развития равновесия, формирования правильной осанки. Чувство равновесия развивается при ходьбе, беге, прыжках, метании и в ходе других упражнений. В качестве специальных средств тренировки равновесия используется следующее: кружение на месте переступанием, с последующим приседанием по звуковому сигналу, а также остановка во время ходьбы и бега по звуковому сигналу, подпрыгивание на месте с поворотами, перешагивание через предметы (кубики, палки и др.) [55, 57].

Метапредметные умения: 1) управлять своими движениями; 2) определять на слух громкое и тихое звучание музыкальных инструментов; 3) взаимодействовать с педагогом и детьми; 4) выполнять задания с предметами в процессе ходьбы, бега, подскоков; 5) выполнять упражнения с разными построениями, помогающие детям работать в коллективе; 6) выполнять упражнения с мячами (отталкивать, перекатывать и ловить, бросать, передавать и т.д.); 7) оценивать достигнутые результаты.

4. Упражнения, активизирующие внимание

Эти упражнения воспитывают быструю и точную реакцию на зрительные и слуховые раздражители, развивают все виды памяти: зрительную, слуховую, моторную. Занимающиеся учатся сосредотачиваться и проявляют волевые усилия. Организуя двигательную сферу, педагог формирует у занимающихся готовность действовать определенным образом в определенном направлении. Воспитание такой готовности способствует устойчивости внимания; формирует умение воспроизводить заданный ряд последовательных действий, способность переключаться с одного движения на другое, удерживать в памяти последовательный ряд движений.

Воспитывать внимание помогают слово, музыка, жест. Особенно широко используется музыка. Смена музыкальных отрывков, темпов, ритмов, контрастность регистров, характер и сила звука, форма музыкального произведения позволяют регулировать смену движений, составляющих упражнение, и привлекают внимание занимающихся к изменению музыки, а значит, — и движению.

На логоритмическом занятии проводится обычно одно-два упражнения на активизацию внимания. Педагог продумывает, следует ли выбирать подвижное задание, связанное с бегом или маршировкой, или задание статического характера. Этот выбор зависит от психомоторного напряжения предыдущего и последующего упражнений по схеме занятия [57, 61].

Метапредметные умения: 1) сосредотачиваться и проявлять волевые усилия; 2) быть готовым действовать определённым образом в определённом направлении; 3) воспроизводить заданный ряд последовательных действий; 4) переключаться с одного движения на другое; 5) удерживать в памяти последовательный ряд движений; 6) выполнять учебные действия в качестве слушателя, понимать цель выполняемых действий, подбирать слова, отражающие содержание музыкальных произведений; 7) проявлять активность во взаимодействии, слушать собеседника.

5. Счётные упражнения

Эти упражнения используются на логоритмических занятиях для организации поведения детей при выполнении заданий, особенно сложных построений, серий движений.

В начале учебного курса счётные упражнения включаются в организационный момент: дежурный говорит, сколько детей пришло на занятие. Затем занимающиеся пересчитываются по порядку, рассчитываются на первый и второй, первый, второй и третий и т.д., в зависимости от цели упражнения.

Счёт помогает детям правильно встать парами, построиться в две колонны, в две шеренги, встать по трое, четверо и т.д.

Счётные упражнения включаются в зарядку. Например, дежурный дает задание: на счёт «раз» — поднять руки вверх («сноп»), на счёт «два» — руки в стороны («ёлка»), на счёт «три» — присесть («пенёк»). Причём дежурный говорит или цифры, или слова, обозначающие разные движения.

Счётные упражнения проводятся и в стихотворной форме как сигнал для выполнения очередного упражнения. Например, «Раз — дрова, два — дрова, раскололся ствол едва! Бух — дрова, бах — дрова, вот уже полена два» — в упражнении, имитирующем рубку дров. Или: «...Пляска кончается, кружки собираются. Мальчики — к Ивану, девочки — к Катюше. Раз, два, три!» [67-73].

Метапредметные умения: 1) контролировать поведения при выполнении заданий, особенно сложных построений, серий движений; 2) правильно встать парами, построиться в две колонны, в две шеренги, встать по трое, четверо и т.д.; 3) выполнять задания творческого и поискового характера; 4) умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её выполнения.

6. Речевые упражнения без музыкального сопровождения

Эти упражнения, впервые предложенные для работы с заикающимися В.А. Гринер, представляют интерес для учителя, не владеющего музыкальным инструментом. Такие задания можно использовать при проведении утренней зарядки или физкультминутки во время логоритмических занятий, с проговариванием стихотворных строк как с движениями, так и без них. Движения не должны быть механическими. Стихотворный материал должен иметь:

- разную направленность: для нормализации темпа и ритма детям с ДЦП; для развития словаря (глагольного, именного) у детей с аутизмом; для автоматизации звукопроизношения у детей с синдромом Дауна и т.д.;
- определённый динамичный размер, чтобы можно было соотнести движения руками, ногами, туловищем с ритмом речи;
- среднюю длину строки, так как для длинной строки трудно подобрать соответствующее движение;
- насыщенность глагольной лексикой, чтобы проиллюстрировать движения;
- сюжетную линию или действующее лицо, чтобы исключить механические движения и воспитывать логическую связь между текстом и движением;
- стихотворения следует подбирать, учитывая возраст, речевые и двигательные возможности занимающихся [119, 124, 127,].

Не все речевые упражнения можно выполнять двигаясь и одновременно произнося стихи. Это может вызвать расстройство дыхания. Поэтому лучше разделить занимающихся на две группы: одна выполняет движения, другая произносит текст [65, 70, 73, 80, 84, 121, 128, 136, 138].

Метапредметные умения: 1) проговаривание стихотворных строк как с движениями, так и без них; 2) проговаривать последовательность действий на уроке; 3) делать выводы о результате совместной работы класса и учителя; 4) слушать и понимать речь других; 5) выразительно читать стихотворный текст.

7. Упражнения, формирующие чувство музыкального размера или метра

Музыкальный метр представляет собой систему соотношений акцентов и неакцентированных долей различных рангов. Эта система определяется количеством метрических уровней и конкретным рисунком различных в метрическом отношении временных долей. Смена метра приводит к перенесению акцента. Школьникам необходимо дать первоначальное понятие об акценте как об ударном моменте в звучании. Они научатся прислушиваться к музыке и различать отдельные ударные моменты на фоне

звучания равной силы, а затем давать на них ответную реакцию условным движением.

Сначала проводится специальная работа над неожиданным акцентом, затем — над метрическим (равномерно повторяющимся) и переходным. После первоначального усвоения этих понятий занятия проводятся также, как и занятия на развитие внимания.

Акцент выделяется аккордом в любом регистре фортепиано или ударом по барабану, в бубен, в тарелки. Сначала занимающиеся, стоя или сидя на месте, дают условную двигательную реакцию хлопком, движением ноги, передачей предмета, ловлей мяча и т.п. Затем педагог показывает различные перестроения, связанные с акцентом как с условным сигналом к перестройке. Неожиданный акцент играет роль сигнала к действию, к переходу на другое действие, прекращению действия или поочередному исполнению задания по группам. Упражнения на неожиданный акцент готовят занимающихся к работе над акцентом — метрическим и переходным [59, 74, 77, 78].

Метапредметные умения: 1) прислушиваться к музыке и различать отдельные ударные моменты на фоне звучания равной силы, давать на них ответную реакцию условным движением; 2) уметь слушать и слышать мнение учителя и одноклассников, излагать свои мысли; 3) применять знаково-символические и речевые средства для решения познавательных и коммуникативных задач.

8. Упражнения, формирующие чувство музыкального темпа

Темп музыки — это скорость музыкального исполнения, которая определяется прежде всего частотой чередования основных метрических долей, обозначая число ударов в минуту, и абсолютной длительностью ритмической единицы.

Темповый диапазон делится на три области: область медленных, умеренных (средних) и быстрых темпов. Диапазон частот, который человек в состоянии оценить и воспроизвести как ритмические, расположен между 5—10 и 720—960 ударами в минуту (на музыкальном материале) и между 20—40 и 480—500 ударами в минуту (на немзыкальном материале).

Сначала темп усваивается на простых движениях: хлопках, ударах по барабану, взмахах руками и т.д. Затем включаются движения ногами на месте, в ходьбе и беге. Вначале берутся две темповые скорости: нормальная ходьба и бег. Далее переходят к постепенному ускорению и замедлению темпа. Усвоив понятия «скоро» и «медленно» в движении, занимающиеся начинают правильно сопоставлять разный темп движения с соответствующими терминами.

Для отработки темпа движения в коллективе педагогу нужно знать темп движения каждого ребёнка. Это поможет педагогу умело направить в

нужный темп того, у кого слишком быстрое движение или слишком замедленное.

Коррекция нарушений темпа особенно важна для детей с заиканием, спотыканием, дизартрией и т.д. Нормализация темпа общих движений содействует воспитанию правильного речевого темпа.

С детьми младшего школьного возраста темп движений отрабатывается во время шага и бега, при построениях, в упражнениях с предметами [90, 92].

Метапредметные умения: 1) выполнять простые движения: хлопки, удары по барабану, взмахи руками и т.д.; 2) выполнять движения ногами на месте, в ходьбе и беге; 3) правильно сопоставлять разный темп движения с соответствующими терминами; 4) выполнять в различном темпе шаги, построения, упражнения с предметами; 5) участие в совместной деятельности на основе сотрудничества, распределение функций и ролей.

9. Ритмические упражнения

Звучащий ритм служит для воспитания и развития у детей с ОВЗ чувства ритма в движении для включения его в речь.

В музыковедении имеются два понятия и два определения музыкального ритма: широкое и узкое. В широком понимании музыкальный ритм — это развертывание во времени конструкции музыкального произведения как строителя формы во времени. В узком понимании — это временная закономерность, организация звуков по их длительностям, т.е. образование ритмического рисунка за счёт сочетания одинаковых или различных длительностей, определённым образом акцентированных и звучащих в некоторых темповых рамках.

Выделяют три уровня восприятия музыкального ритма: на первом уровне воспринимаются временные отношения звуков, мотивов, коротких фраз. На втором уровне отражается временная структура более крупных музыкальных отрезков — фраз, предложений, периодов. На третьем уровне воспринимается структура произведения в целом.

Чувство ритма формируется в процессе жизни путём усвоения системы сенсорных ритмических эталонов, которое происходит на основе процесса их двигательного моделирования и дальнейшей интерпретации, свёртывания моторных звеньев этого процесса.

Простейшими эталонами тактового метра являются двух-, трёх- и четырёхдольный метры. Эталонами темпа являются средний (умеренный), быстрый и медленный темпы. Однако в развитом чувстве ритма музыкальный ритм отражён в единстве всех компонентов, и в качестве его эталонов выступают комплексные, синтетические ритмические структуры.

Для правильного воспроизведения воспринятых эталонов в двигательных структурах необходимо, чтобы:

- а) скорость движения совпадала с темпом музыки;

б) мускульное напряжение в движении совпадало с силой звучания всей музыки или её акцента;

в) передаваемый движением ритмический рисунок совпадал с музыкальным ритмом.

Детям с ОВЗ различные ритмы целесообразно давать в форме игр, драматизации, подражаний. Содержание и формы драматизации должны соответствовать возрасту, общему развитию и двигательным возможностям детей. В младшем возрасте ритмы оформляются лёгкими движениями, производимыми сидя, стоя и в действиях.

Ритмические игры строятся по двум принципам:

1. Отражающий порядок и беспорядок, т.е. быстрый переход от неорганизованного, свободного движения к организованному, заранее предусмотренному.

2. «Третий лишний», создающий возможность различных построений и изменений в процессе игры.

Ритмические пляски представляют собой сочетание естественных движений — шагов, бега, поскоков на месте, боковых прыжков, поворотов и т.д. — и музыки. В ритмическое упражнение обязательно включается речь. Работа над речью проводится комплексно: над звуком, мимикой, жестом.

Речевой материал можно разделить на три группы:

1. Движение со словом и жестом.

2. Называние действия группой участников или одним участником.

3. Диалоги, когда: а) говорит только один из участников, а второй, слушая, действует молча; б) речевое общение ведётся двумя участниками или группами.

Чувство музыкального ритма, как и чувство ритма в целом, необходимо рассматривать вместе со всеми другими средствами музыкальной выразительности. Внимание занимающихся обращается на эмоциональное содержание музыки и её построение. Чтобы двигаться в соответствии с характером музыки и передавать в движениях не только ритмический рисунок, но и такие элементы музыкальной выразительности, как фразировку, динамику, темп, необходимо иметь определённый запас движений, которые заимствуют из физкультуры, сюжетной драматизации, танца. Из физкультуры: ходьба, бег, прыжки. Используются также гимнастические упражнения: движения с мячами, обручами, лентами, флажками и без них. Из сюжетной драматизации взяты инсценирование песни, программной музыки. Дети, передавая музыкально-игровые образы, используют мимику, характерные жесты. Из области танца заимствованы элементы народных плясок, бального танца; шаг польки, шаг галопа, шаг вальса, различные повороты, движения кистями рук, хлопки, притопы и т.д. [44, 45, 77, 78].

Метапредметные умения: 1) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; 2)

выполнять гимнастические упражнения: движения с мячами, обручами, лентами, флажками и т.д.; 3) передавать в движениях не только ритмический рисунок, но и элементы музыкальной выразительности: фразировку, динамику, темп; 4) в играх и упражнениях передавать музыкально-игровые образы, используя мимику, характерные жесты; 5) выполнять шаг польки, шаг галопа, шаг вальса, различные повороты, движения кистями рук, хлопки, притопы и т.д.

10. Пение

Пение — сложный процесс звукообразования, в котором важна координация слуха и голоса, т.е. взаимодействие певческой интонации, слухового и мышечного ощущений. Человек не просто переживает, вспоминая музыкальное звучание, но всегда поёт эти звуки про себя с мышечным напряжением.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие на детей с ОВЗ. Органическим элементом песни является слово. Музыка и слово вырабатывают чувство организованности. Ребёнок подсознательно чувствует, что после одного звука следует другой, после одного слога — другой слог и т.д. Воспринимая последовательность, организованность мелодии и речи, он чувствует себя увереннее, в большей безопасности. Особенно важным лечебным средством является пение хором. Тексты песен должны стимулировать интерес, возбуждать поющих, делать богаче их переживания. В таком психологическом состоянии уменьшаются отрицательные комплексы, а благодаря этому легче преодолеваются речевые затруднения.

У детей воспитывается певческая установка, т.е. правильная поза в пении. Во время пения можно сидеть или стоять прямо, не поднимая плеч, положив руки на колени или опустив вдоль туловища.

На занятии воспитываются хоровые навыки — взаимодействие ансамбля и строя. Песню можно исполнять хором, дуэтом или подгруппами, и с неё лучше начинать занятия.

Существуют такие приёмы обучения пению: перед слушанием песни проводить беседу о её содержании. Даже голос педагога при пояснении музыкально окрашивается, в зависимости от характера произведения. Например, тепло, ласково рассказывается о колыбельной песне; радостно, с подъёмом — о праздничном, торжественном марше; бойко, весело — о пляске. Затем педагог выразительно исполняет песню. Показывает отдельные певческие моменты (как петь протяжно или отрывисто, как точно воспроизвести нужную интонацию и т.д.), используя мимику, дирижёрский жест. Педагог обращает внимание на свою артикуляцию, подвижность нижней челюсти при пении. При работе над ансамблем раскрывается смысловое значение оттенков песни. Работая над строем песни, педагог развивает у поющих слуховое внимание, слуховой самоконтроль. Напевая

тихо мелодию песни, педагог как бы настраивает поющих, затем с этой же ноты начинает петь вместе с детьми. На следующем занятии педагог предлагает прослушать песню в записи и исполнить её самостоятельно.

При использовании пения в коррекционных целях следует придерживаться требований, имеющих в логопедической работе с детьми, страдающими различными нарушениями речи [17, 45, 59].

Метапредметные умения: 1) планировать свои действия с творческой задачей и условиями её реализации; 2) участвовать в коллективном пении, вовремя начинать и заканчивать пение, слушать паузы, понимать дирижерские жесты.

11. Игра на музыкальных инструментах

Игра на детских музыкальных инструментах также используется на занятиях по логоритмике. Ей отводится особая роль, поскольку она вовлекает ребёнка в сферу музыки, помогает развить его творческие способности. Некоторые музыкальные игрушки используются как наглядные дидактические пособия. Они помогают педагогу не только развивать музыкально-сенсорные способности младших школьников, но и знакомить их с отдельными элементами музыкальной грамоты.

На логоритмических занятиях музыкальные инструменты используют для развития звуковысотного слуха; для развития ритмического чувства; для развития тембрового слуха; для развития динамического слуха.

Школьникам можно предложить музыкальные игры в «концерт», «музыкальное занятие», «оркестр», основанные на опыте детей. В игре «концерт» дети исполняют ряд номеров под руководством ведущего, включают в свой концерт и пение, и танцы, и игру на музыкальных инструментах. Играя, дети распределяют роли, а затем объединяют в своей игре несколько видов деятельности. В игре «оркестр» выбирают дирижёра и музыкантов, определяют музыкальные инструменты для исполнения песни или пляски.

Игра на музыкальных инструментах способствует развитию движений кисти руки; развитию дыхания; развитию голоса, артикуляции при исполнении песен, попевок; развитию слуха при подборе знакомых песен, прибауток, считалок для исполнения на музыкальных инструментах; при импровизации ритмических и мелодических попевок, при игре в ансамбле, соблюдая общую динамику, темп, своевременное вступление в игру и окончание игры [56].

Метапредметные умения: 1) участвовать в коллективной творческой деятельности при игре на музыкальных инструментах; 2) узнавать музыкальные инструменты по изображениям, понимать дирижёрские жесты.

12. Музыкальная самостоятельная деятельность

Музыкальная самостоятельная деятельность способствует развитию координации слуха, голоса и движения, тонального и ритмического чувства; воспитанию любви к музыке и пению; обогащению эмоциональной жизни детей с ОВЗ. Музыкальная самостоятельная деятельность тесно связана с музыкальной игрой. Дети по своей инициативе поют, водят хороводы, исполняют пляски, подбирают мелодии на детских музыкальных инструментах.

Музыкальная самостоятельная деятельность школьников с ОВЗ имеет различные источники: это музыкальные занятия, на которых дети разучивают песни, игры, танцы. Полученные на занятиях знания дети переносят в самостоятельную деятельность: это праздники, развлечения, школьные события. На них дети незамедлительно откликаются в своих играх. Чем ярче полученные впечатления, тем интереснее детям музицировать. Разнообразны источники самостоятельной музыкальной деятельности и в семье. Самые распространенные из них — это детские музыкальные радио- и телепередачи. Любовь родителей к пению, игре на музыкальных инструментах, слушание аудиозаписей и т.д. оказывают влияние на музыкальное развитие детей.

Мультфильмы с музыкальным сопровождением, с занимательными персонажами вызывают у детей желание повторять полюбовавшиеся песни. Осуществляющему логоритмическое воздействие, я учитываю источники музыкальной деятельности детей и руковожу развитием этой деятельности таким образом, чтобы использовать её для нормализации двигательной, сенсорной и речевой функций.

На занятиях дети импровизируют однотипные действия. Например, наездники едут на лошадях, лётчики ведут самолеты, дровосеки рубят дрова, трактористы заводят мотор, портнихи шьют иглой и т.д. Затем музыкально-игровой образ создаётся в развитии. Например, садовник копает землю, сажает растения, поливает их, белит забор, ухаживает за растениями (рыхлит вокруг землю, обрезает засохшие веточки, подкармливает удобрениями и т.п.), собирает плоды, угощает друзей. Далее музыкальное действие усложняется за счёт ввода в игру нескольких персонажей. И, наконец, играющие сами строят композицию действия.

В творческие композиции включаются пляски, танцы, хороводы, песни, игра на музыкальных инструментах. Пляски могут быть комбинированные, т.е. имеющие зафиксированные движения и свободную импровизацию. Для них подбираются двухчастные произведения ярко выраженным контрастным построением или две самостоятельные пьесы различного характера. Свободные пляски носят творческий характер и исполняются под народные плясовые мелодии. Хороводы плясового характера также связаны с народными песнями и представляют собой инсценировку сюжета песни. Включаются в игры бальные танцы: полька, галоп, вальс и др.

В сюжетно-ролевой игре дети исполняют песни в соответствии с игровым замыслом. Например, играя в «Парад», мальчики под песню М. Красева «Барабан» барабанят и маршируют, меняя построение в каждом куплете песни: ходят по кругу, змейкой, парами. Девочки под песню М. Красева «Баю-баю» укачивают кукол. В самостоятельную деятельность младшие школьники часто включают музыкально-дидактические игры: «Музыкальное лото», «Догадайся, кто поёт», «Два барабана», «Тише — громче в бубен бей», «Назови песню по картинке» и др., например, в игре «Два барабана» один отстукивает на барабане ритмический рисунок, другой точно его воспроизводит или один исполняет мелодию на металлофоне, другой выкладывает ноты-кружочки на доске, изображая направление мелодии и её ритм. В самостоятельной деятельности дети часто используют игру на детских музыкальных инструментах: исполняют попевки, песенки, могут сочинить свои; сопровождают игрой на инструментах действия персонажей, отмечая: «Про лису надо играть мягко, про медведя сильнее: он сердитый».

Музыкальная деятельность детей проявляется на школьных мероприятиях, в выступлениях кукольного театра, в праздниках и развлечениях, в индивидуальных занятиях [51-54].

Метапредметные умения: 1) использовать музыкальную речь, как способ общения между людьми и передачи информации, выраженной в звуках; 2) приобретать (моделировать) опыт музыкально-творческой деятельности через сочинение, исполнение, слушание; 3) самостоятельно выполнять упражнения; 4) участвовать в коллективной творческой деятельности при воплощении различных музыкальных образов.

13. Игровая деятельность

Игры в двигательной терапии можно использовать самостоятельно или в сочетании с различными ритмическими, логоритмическими, музыкально-ритмическими комплексами. Игры вносят разнообразие и эмоциональность на уроках музыки и во внеурочной деятельности детей с ОВЗ (хоровое пение, игра в оркестре). Игровой метод находит всё большее применение на практике. Соответственно психофизическому развитию дети легко поддаются посредством игр. Но у ребёнка с ОВЗ внимание неустойчивое, он с трудом задерживается на одном предмете длительное время, забывает правильно дышать или останавливает дыхание на некоторое время при выполнении двигательных заданий. Поэтому для детской практики не подходят игры со сложной методикой, с движениями, требующими большой затраты сил, быстроты и сложной координации.

О положительном влиянии игр на организм здоровых детей писали многие авторы. А.Н. Зимина, Е.В. Конорова, А.Н. Леонтьев [51-53, 79, 86] исследовали положительное влияние подвижных игр на сердечно-

сосудистую и дыхательную системы. Ребёнок под влиянием подвижных игр хорошо физически развивается: у него увеличиваются масса тела, рост, окружность, дыхательная экскурсия грудной клетки, повышается мышечный тонус, уменьшаются дефекты осанки, улучшаются аппетит и сон. Музыкальное сопровождение игр ведёт к еще более эффективному развитию и закреплению полезных качеств и умений, полной согласованности движений по скорости, продолжительности, воспитывает чувство ритма, благоприятствует уравниванию нервных процессов, содействует лучшей координации и регуляции мышечных усилий с функциями различных анализаторов организма ребёнка. Столь же благотворно игры влияют на организм детей с [13, 17, 62, 82, 95, 97].

Игры положительно влияют на детей младшего школьного возраста. В играх у них воспитываются такие качества, как внимание, инициатива, смелость, чувство товарищества, дисциплина, умение действовать в коллективе, быстрота, сила, выносливость, ловкость, гибкость. Игры используются в соответствии с состоянием здоровья, возрастом, физической подготовленностью, психическим развитием, индивидуальными особенностями личности ребёнка.

Поскольку единой классификации игр нет, то существуют различные классификации. Так, М.М. Конторович и Л.И. Михайлова, помимо деления игр по возрастным группам, распределяют их по степени вызываемого у детей мышечного напряжения: игры большой, средней и малой подвижности. Н.Н. Кильпио основывает набор подвижных игр на используемых физкультурных пособиях (флажки, мячи, палки, обручи) и гимнастических снарядах (гимнастическая скамейка и стенка). Л.В. Страковская рекомендует все игры разделить на четыре группы с учётом примерной психофизической нагрузки: 1 группа — с незначительной нагрузкой; 2 группа — с умеренной; 3 группа — с тонизирующей; 4 группа — с тренирующей [63].

Игры по содержанию в них двигательного и речевого материала делятся на сюжетные и несюжетные игры, с элементами спортивных игр.

Сюжетные игры отражают в условных формах жизненные или сказочные эпизоды. Школьники с увлечением передают игровой образ, перевоплощаются в волка и гусей, обезьянок и ловца, и т.д.

Несюжетные игры содержат двигательные задания, в зависимости от них подразделяются на игры типа перебежек, ловушек, пятнашек и т.д.; игры с элементами соревнования: «Чьё звено скорее построится?», «Кто скорее к флажку прибежит?» и т.п.; не сложные игры-эстафеты: «Кто скорее передаст мяч?»; игры с предметами: мячами, обручами, скакалками, кеглями.

Игры с элементами спорта требуют большей ловкости, силы, собранности, организованности, наблюдательности от учеников.

Во всех перечисленных играх совершенствуются движения играющих, развивается зрительное и слуховое внимание, быстрота двигательной реакции на ориентировку в пространстве и во времени, точность при расчёте своих сил, ловкость, быстрота, координация движений; воспитываются такие

качества личности, как решительность, настойчивость, отзывчивость, дружеское отношение к участникам игр, коллективизм.

На логоритмических занятиях полезно использовать *игры-драматизации* стихотворного или прозаического текстов на самые различные темы и сюжеты. Движениями, пантомимикой, мимикой, выразительной речью играющие передают содержание игры и образов. Игры-драматизации проводятся с музыкальным сопровождением в течение всей игры (или музыка даётся как аккомпанемент к отдельным частям её) и без музыкального сопровождения. Эти игры представляют интерес для разных возрастов: усложняются, в зависимости от возраста и этапа коррекционной работы, речевой материал игры и двигательное оформление образа.

Метапредметные умения: 1) участвовать в коллективной творческой деятельности при воплощении различных музыкальных образов; 2) выражать собственные мысли, настроения и чувства с помощью музыкальной речи в пении, движении, игре.

14. Упражнения для развития творческой инициативы

К этим упражнениям относятся дирижирование, свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательнo-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигается творчество. Важно проводить их в облегчённых вариантах, стимулируя воображение и фантазию детей с ОВЗ, обращая внимание на различный характер музыки, который по-разному должен быть оформлен в движении; на особенности тех или иных персонажей песен, игр-драматизаций, хороводов и т.п., которые для своего выражения требуют особых, индивидуальных движений [46, 74, 93].

Метапредметные умения: 1) самостоятельно различать двухчастную музыку, менять движения со сменой характера музыки; 2) начинать и заканчивать движения под музыку; 3) выразительно передавать танцевально-игровые движения, правильно ориентируясь в пространстве; 4) импровизировать в паре или индивидуально, отражая в движениях смысл этюда; 5) приобретать (моделировать) опыт музыкально-творческой деятельности через сочинение, исполнение, слушание.

Все виды игр подбираются достаточно подвижные, с чёткими правилами, с текстами, отвечающими требованиям логоритмической работы, с учётом речевого нарушения и отклонений в двигательной сфере детей с ОВЗ.

15. Заключительные упражнения

Цель этих упражнений — успокоить детей, переключить их внимание на другие занятия. Эти упражнения могут проводиться в различной форме:

обыкновенная маршировка под музыку, перестроения, слушание музыки с последующим определением характера произведения или слушание музыки и последующий рассказ о тех образах и представлениях, которые она пробудила.

Сочетание музыки, движения и слова в логоритмике различно. Но какова бы ни была доля музыки и слова, музыки и движения и т.д., в упражнениях в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу детей с ОВЗ, их деятельность, положительно влияют на личность. Координированные, целенаправленные и экономные движения вызывают у человека чувство удовлетворения. Ритм воспринимается многими органами перцепции — кинестетическими ощущениями, тактильными, зрительными, слуховыми. Эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно то, что у ребёнка нормализуется двигательная сфера и речь осуществляется неосознанно, естественно. Это способствует расслаблению и предупреждает возникновение психического, эмоционального и мышечного напряжения. Общая моторная подготовленность всех и отдельных групп мышц положительно влияет на нормализацию дыхательных и артикуляторных мышц. Выполнение ритмических упражнений на фоне положительного эмоционального возбуждения способствует воспитанию правильной речи, активизирует деятельность детей с ОВЗ в общении, в игре, в двигательных импровизациях. Использование всего многообразия логоритмических средств в различных сочетаниях обусловлено конечными целями социализации детей с особенностями здоровья.

Метапредметные умения: 1) переключаться с одного вида деятельности на другой; 2) использовать музыкальную речь, как способ общения между людьми и передачи информации, выраженной в звуках; 3) видеть взаимосвязь всех школьных уроков друг с другом и роль музыки в отражениях различных явлениях жизни.

Таким образом, используя элементы логоритмики на уроках музыки и во внеурочной деятельности, у младших школьников с ОВЗ формируются метапредметные умения.

ВЫВОДЫ:

1. В ходе диссертационного исследования разработана модель формирования метапредметных умений младших школьников, содержащая целевой, содержательный, процессуальный и диагностический блоки. На основе разработанной модели была предложена методика формирования метапредметных умений, отвечающая требованиям ФГОС НОО, которая базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и арттерапевтическом подходах.

2. В разработанной методике представлены средства логоритмики, как действенный способ по формированию метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ЕЁ РЕЗУЛЬТАТЫ

3.1. Общая характеристика экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2013 по 2017 гг. на базе МАОУ-Гимназия № 47 г. Екатеринбурга. В опытно-экспериментальной работе приняли участие семь обучающихся с ОВЗ. Опытно-экспериментальная работа выполнялась в естественных условиях базы исследования. Исследование состояло из трёх этапов:

Этапы	Цель	Характеристика этапа
Констатирующий	изучение и анализ состояния проблемы формирования метапредметных умений	организация работы по апробации и внедрению метода логоритмики;
Формирующий	включал в себя проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных данных, разработку методики и проведение эксперимента	систематизация образовательной деятельности по формированию метапредметных умений младших школьников с ОВЗ; проведение эксперимента
Обобщающий	реализация предложенной методики; обработка и систематизация материала; обобщение и анализ полученных данных; оформление научной работы.	проводилось фронтальное и индивидуальное обучение детей с ОВЗ, посещающих логоритмические занятия; анализ результатов внедрения методики в образовательный процесс; статистическая обработка полученных дан-

Цель, задачи, содержание, предполагаемые результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента (2013 – 2014 гг.).

Цель: На данном этапе педагогического эксперимента проводился целенаправленный сбор, анализ и обработка методической и научной литературы.

Задачи:

- изучить, проанализировать и осмыслить теоретико-методологические основы по формированию метапредметных умений у младших школьников с ОВЗ;
- исследовать состояние моторной и речевой сферы детей с ОВЗ;
- первоначально организовать, апробировать и внедрить на уроках музыки и во внеурочной деятельности элементы логоритмики.

Содержание:

Осуществлялся теоретический анализ нормативных документов, научно-педагогической, психологической и методической литературы по проблемам обучения младших школьников с ОВЗ; обоснована актуальность проблемы исследования, разработан понятийный аппарат и сформулирована рабочая гипотеза. Проводилось исследование моторной и речевой сферы семерых младших школьников с ОВЗ по учебно-методическому пособию Н.М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты» [132] и по учебному пособию З.А. Репиной «Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи» [119].

Цель, задачи, содержание, предполагаемые результаты формирующего этапа педагогического эксперимента (2014 – 2016 гг.).

Цель: Проверка эффективности исследуемого метода в целом со строгим учётом результатов эксперимента, их анализом.

Задачи:

- проверить основные положения гипотезы в процессе опытно-экспериментальной работы, провести ряд исследований по анализу и изучению структуры и содержания процесса формирования метапредметных умений младших школьников с ОВЗ;
- разработать и внедрить игры и упражнения по формированию метапредметных умений младших школьников с ОВЗ в условиях обучения музыки;
- определить организационно-педагогические условия реализации элементов логоритмики на уроках музыки и во внеурочной деятельности;
- провести апробацию метода логоритмики по формированию метапредметных умений у младших школьников с ОВЗ на уроках музыки и во внеурочной деятельности.

Содержание:

Систематизация образовательной деятельности по формированию метапредметных умений младших школьников с ОВЗ. Внедрение метода логоритмики на уроках музыки и во внеурочной деятельности. Использование метапредметных связей в преподавании музыки. Разработка и проведение уроков с элементами логоритмики.

Цель, задачи, содержание, предполагаемые результаты обобщающего этапа педагогического эксперимента (2016 – 2017 гг.).

Цель: Перепроверить результаты формирующего эксперимента.

Задачи:

- провести фронтальное и индивидуальное обучение детей с ОВЗ, посещающих логоритмические занятия.

Содержание:

Проводилась систематизация и обобщение научных результатов; уточнялись теоретические выводы; готовились к публикации материалы с результатами исследования. Подводились итоги исследования, оформлялся текст работы.

3.2. Результаты опытно-экспериментальной работы

Обобщающий этап педагогического эксперимента проводился на протяжении одного года (2016 – 2017 гг.). Предложенная методика была реализована и подтвердила гипотезу исследования. Участниками педагогического эксперимента стали семь обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках педагогического эксперимента на уроках музыки и во внеурочной деятельности (хор, оркестр) были внедрены элементы логоритмики для формирования метапредметных умений детей с ограниченными возможностями здоровья. Занятия проводились регулярно, два раза в неделю, на протяжении трёх лет (2014 – 2017 гг.). В планировании логоритмических занятий использовался принцип концентрического наращивания материала по всем разделам изучаемых лексических тем (времена года, праздник Урожая, Новый год, 8 марта и т.д.). Каждая тема прорабатывается на протяжении 2-4 занятий. Основа логоритмических

занятий может быть разнообразной: сказочный сюжет, воображаемое путешествие, экскурсия, фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры и т.д. Структура логоритмического занятия представлена в главе 2. В зависимости от сюжета занятие может включать упражнения на релаксацию, чистоговорки, речевые или музыкальные игры.

Основным принципом построения всех видов работы является тесная связь движения с музыкальным сопровождением и включением речевого материала.

В результате экспериментального обучения у всех испытуемых наблюдалась положительная динамика в развитии моторной сферы, языковых и речевых средств. Мной использовалась карта-таблица, предложенная Н.С. Самойленко [121]. По вертикали отмечается фамилия, возраст, оценка выполнения; по горизонтали – параметры выполнения движений: ритм, мышечный тонус, координация движения с речью, ориентировка в пространстве, активность выполнения движения, коллективность, общий вывод.

Оценка выполнения дифференцированная:

чёрный цвет – плохое выполнение, 1 балл;

синий цвет – среднее выполнение, 2 балла;

красный цвет – хорошее выполнение, 3 балла.

Таким образом, наихудший показатель по шести параметрам – 6 баллов, наилучший – 18 баллов.






обучающиеся 1 класса (2014 г.)

Ритм	Мышечный тонус	Движения с речью	Ориентация в пространстве	Активность в выполнении и движений	Коллективность
■	■	■	■	■	■

Общий вывод: Плохое выполнение всех движений (6 б.): не качественное, не правильное, и не последовательное выполнение всех движений; позы не удерживаются, дети сильно раскачиваются из стороны в сторону, балансируют туловищем, руками, головой, сходят с места, кто-то делает рывок в стороны; касаются пола другой ногой; падают, открывают глаза, некоторые дети отказывается выполнять упражнение; очень много ошибок в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей

руки, неуверенность выполнения; в руках напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения движения (не под счёт учителя); невыполнение; наличие леворукости. Неправильное название звучащего инструмента, неумение определить направление звучания; музыкальный слух неразвит; дети не могут определить жанр музыкального произведения; ошибки при воспроизведении ритмического рисунка: нарушают количество элементов в данном ритмическом рисунке; укороченный выдох; темп где-то замедленный, где-то ускоренный.

обучающиеся 2 класса (2015 г.)

Ритм	Мышечный тонус	Движения с речью	Ориентация в пространстве	Активность в выполнении и движений	Коллективность
					

Общий вывод: Плохое выполнение всех движений (8 б.): не качественное и не последовательное выполнение всех движений; позы не удерживаются, дети раскачиваются из стороны в сторону, балансируют туловищем, руками, головой, сходят с места, кто-то делает рывок в стороны; касаются пола другой ногой; падают, открывают глаза, дети выполняют пробу; много ошибок в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения; в руках напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения движения (не под счёт логопеда); наличие леворукости. Дети называют звучащий инструмент, определяют направление звучания; музыкальный слух неразвит; дети могут определить жанр музыкального произведения; ошибки при воспроизведении ритмического рисунка: нарушают количество элементов в данном ритмическом рисунке; укороченный выдох; темп где-то замедленный, где-то ускоренный.


обучающиеся 3 класса (2016 г.)

Ритм	Мышечный тонус	Движения с речью	Ориентация в пространстве	Активность в выполнении и движений	Коллективность
					

Общий вывод: Плохое выполнение всех движений (10 б.): не качественное, и где-то не последовательное выполнение всех движений; позы не удерживаются, некоторые дети раскачивается из стороны в сторону, кто-то балансирует руками, головой, сходят с места, присутствуют ошибки в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки,

неуверенность выполнения; в руках напряженность, скованность движений; практически попадают в темп выполнения движения; наличие леворукости. Правильное названия звучащего инструмента, умеют определить направление звучания; музыкальный слух неразвит; дети могут определить жанр музыкального произведения (песня, танец, марш); есть ошибки при воспроизведении ритмического рисунка: нарушают количество элементов в данном ритмическом рисунке; укороченный выдох; темп где-то замедленный, где-то ускоренный.

обучающиеся 4 класса (2016 г.)

Ритм	Мышечный тонус	Движения с речью	Ориентация в пространстве	Активность в выполнении и движений	Коллективность
					

Общий вывод: Хорошее выполнение всех движений (13 б.): не качественное, и где-то не последовательное выполнение всех движений; позы удерживаются, некоторые дети раскачивается из стороны в сторону, кто-то балансирует руками, головой, присутствуют ошибки в пространственной координации: неуверенность выполнения; в руках напряженность, скованность движений; практически попадают в темп выполнения движения; наличие леворукости. Правильное названия звучащего инструмента, умеют определить направление звучания; музыкальный слух неразвит; дети могут определить жанр музыкального произведения (песня, танец, марш); есть незначительные ошибки при воспроизведении ритмического рисунка: правильное исполнение данного ритмического рисунка; укороченный выдох; темп где-то замедленный, где-то ускоренный.

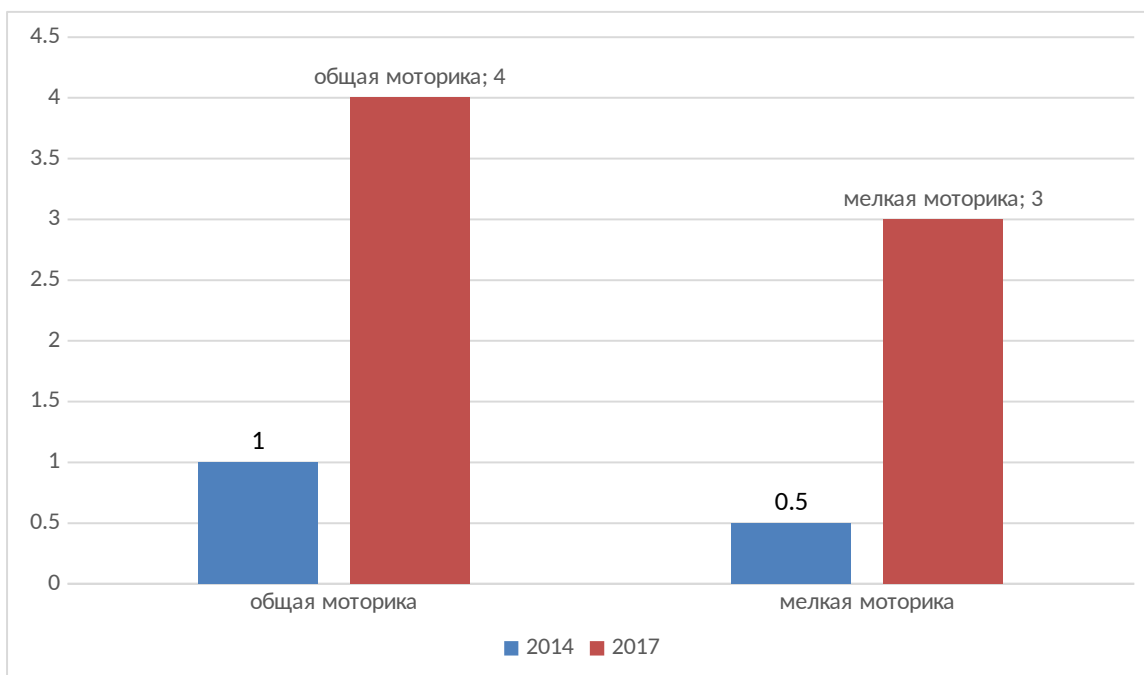
Постановка и реализация задач в рамках педагогического эксперимента способствовали положительной перестройке дыхательной, двигательной, речедвигательной и других систем, а также воспитанию эмоционально-волевых качеств детей с ОВЗ, что позволило и формированию метапредметных умений. Результаты прослеживаются в мониторинге метапредметных умений детей с ограниченными возможностями здоровья за три года (2014 – 2017 гг.). В эксперименте участвовали дети, регулярно посещающие музыкально-ритмические занятия.

В конце эксперимента у детей с ОВЗ улучшилась координация движений (элементы основной двигательной деятельности); улучшилась двигательная активность каждого ребёнка; дети стали более внимательны, улучшилась память; дети стали лучше ориентироваться в пространстве; реагировать на ритм и слуховые раздражители; сформировались музыкально-ритмические навыки (дети научились самостоятельно менять движения при смене

характера музыки); умеют сохранять равновесие; усовершенствовалась моторная сфера (общая, мелкая, мимическая, артикуляционная).

Уровень сформированности двигательной сферы у обследуемых детей по результатам педагогического эксперимента:

- 1 – состояние общей моторики;
- 2 – произвольная моторика пальцев рук.



Для оценки состояния моторной сферы был использован метод экспертных оценок. Это позволило определить состояние отдельных моторных функций, проследить их взаимосвязь. Шкала оценок находилась в пределах от 0 до 5 баллов.

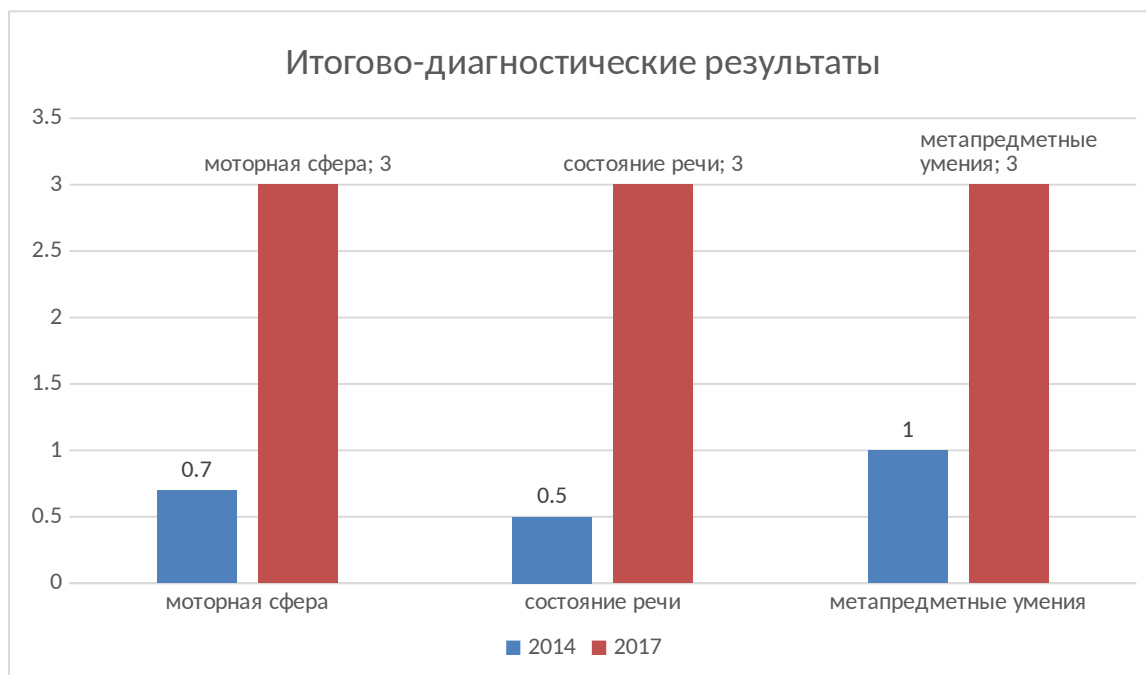
Результаты проведенного исследования, анализ литературных источников и практика обучения на логоритмических занятиях свидетельствуют об актуальности методических поисков, направленных на изыскание дополнительных резервов в системе традиционных средств по формированию метапредметных умений у детей с ОВЗ.

Развитие моторных и речевых функций у детей с ОВЗ проводилась во взаимодействии с развитием их познавательной деятельности, развитие операций анализа, синтеза, сравнения.

Эффективность обучения обеспечивалась с учётом особенности личности каждого ребёнка с ОВЗ.

В результате экспериментального обучения у всех испытуемых наблюдалась положительная динамика в развитии моторной сферы, языковых и речевых средств.

Целенаправленная работа по развитию моторных и речевых функций на логоритмических занятиях положительно влияла на формирование метапредметных умений и развитие личности ребёнка с ОВЗ в целом.



- 1 – Динамика показателей состояния моторной сферы;
- 2 – Динамика показателей состояния речи;
- 3 – Динамика показателей метапредметных умений.

На итогово-диагностическом этапе были установлены различия показателей на 2014 г. и 2017 г. Здесь для расчёта показателей также использовалась пятибалльная шкала оценок.

ВЫВОДЫ:

1. В ходе педагогического эксперимента была выявлена возможность и установлена целесообразность формирования метапредметных умений средствами логоритмики на уроках музыки и во внеурочной деятельности.

2. Была разработана модель формирования метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья в процессе обучения музыке. На основании разработанной модели была создана методика обучения музыке в начальной школе, использование которой позволяет формировать метапредметные умения детей с ОВЗ.

3. На основании анализа результатов педагогического наблюдения и исследования была выявлена сформированность метапредметных умений младших школьников с ОВЗ и была доказана результативность предложенной методики при обучении музыке в начальной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования разработана, теоретически обоснована и практически реализована методика формирования метапредметных умений. В процессе теоретической и экспериментальной работы была подтверждена гипотеза исследования, решены все поставленные задачи, получены следующие основные результаты и выводы:

1. Анализ литературных источников показал целесообразность формирования метапредметных умений при обучении музыке младших школьников с особенностями здоровья. Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка.

2. По результатам проведенного анализа литературы выделены базовые группы метапредметных умений: когнитивные (познавательные), деятельностные (регулятивные), коммуникативные.

3. В ходе диссертационного исследования разработана модель формирования метапредметных умений младших школьников, содержащая целевой, содержательный, процессуальный и диагностический блоки. На основе разработанной модели была предложена методика формирования метапредметных умений, отвечающая требованиям ФГОС НОО, которая базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном и арттерапевтическом подходах.

4. В разработанной методике представлены средства логоритмики, как действенный способ по формированию метапредметных умений младших школьников с особенностями здоровья.

5. В ходе педагогического эксперимента была выявлена возможность и установлена целесообразность формирования метапредметных умений средствами логоритмики на уроках музыки и во внеурочной деятельности.

6. На основании анализа результатов педагогического наблюдения и исследования была выявлена сформированность метапредметных умений младших школьников с ОВЗ и была доказана результативность предложенной методики при обучении музыке в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание. – М.: Опытная мастерская педагогического театра Главсоцвеса, 1924. 18 с.

2. Алёхина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа»: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. 266 с.

3. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2003. 384 с.

4. Басов М.Я. Движения под музыку // Избранные психологические произведения. – М., 1975. С. 147-149.
5. Батыршев А.В. Организационные и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. – Таллин: УИСТ, 2001. 108 с.
6. Бахтин М.М. Этика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 2002. 448 с.
7. Белинская Е.П. Социальная психология личности. Учебное пособие / Е.П. Белинская. – М.: Аспект, 2002. 304 с.
8. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Наука, 1990. 466 с.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. 192 с.
10. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. С. 241-247.
11. Бобров А.А., Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. – М.: Просвещение, 1988. 122 с.
12. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002. С. 40-41.
13. Будникова Е.С. Особенности индивидуального подхода в обучении детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е. С. Будникова // ЧГПУ.– 2011. Т.2. С. 469-484.
14. Буюева А.П. Человек: деятельность и общение / А.П. Буюева. – М.: Педагогика, 2001. 135 с.
15. Верясова Т.В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией // диссертация, Екатеринбург, 1999. 235 с., [Электронный ресурс], <http://www.dissercat.com/content/korreksionno-razvivayushchaya-sistema-formirovaniya-motornogo-praksisa-v-strukture-preodole>
16. Волкова Л.С. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе / Л.С. Волкова, Н.Е. Граш, А.М. Волков // Дефектология № 3. – 2002. С. 3-8.
17. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.

18. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1956. 322 с.
19. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.2: Проблемы общей психологии. С. 6-361.
20. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т.3: Проблемы развития психики. С. 77-90, 92-99, 139-149.
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010. С. 660-663.
22. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
23. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка / Под ред. С.И. Абакумова. Ч. 1-2. – М.: АПН РСФСР, 1961. 192 с.
24. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий / Д.С. Горбатов // Педагогика, № 2. 1994. С. 15-19.
25. Горшкова Е.В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5-7 лет творчества в танце. Пособие для музыкальных руководителей детских садов. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2002. С. 8-118.
26. Гринер В.А. Логопедическая ритмика: пособие для работников логопедических учреждений. 2-ое изд., – М.: УчПедГиз, 1958. 168 с.
27. Гринер В.А., Самойленко Н.С. Логопедическая ритмика. – М., УчПедГиз, 1941. 80 с.
28. Громыко Н.В. Метапредметный подход в образовании при реализации новых образовательных стандартов // Учительская газета. – 7 сентября 2010. 4 с.
29. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. 240 с.
30. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. С. 10-252.
31. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. – Л.: Медицина, 1987. 96 с.
32. Данилова Л.А. Психофизиология. — М.: Аспект Пресс, 1999. С. 232-295.

33. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Т.4. С-У / В.И. Даль. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. 576 с.
34. Дереклеева Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. – М.: Аспект Пресс, 2005. С. 5-19.
35. Дефектология. Словарь-справочник / под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Педагогика, 1996. 236 с.
36. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 5-108.
37. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. 179 с.
38. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: УчПедГиз РСФСР, 1961. С. 3-238.
39. Жак-Далькроз Э. Ритм: Ежегодник института Жак-Далькроза в Геллерау близ Дрездена. – Берлин-Фриденау. Т.1. 1912. 88 с.
40. Жак-Далькроз Э. Ритм (его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / (пер. нем. Н. Гнесиной. 2-е изд. Журнала «Театр и искусство». – М., 1922. 122 с.
41. Жак-Далькроз Э. Ритм. – М.: Классика XXI, 2001. С. 2-47.
42. Жигалко Е.В, Казанская Е.Ю. Музыка, фантазия, игра: Учебное пособие по ритмике, сольфеджио, слушанию музыки для детей 5-8лет. Ч. 1. – СПб.: Композитор, 2008. 70 с.
43. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. 320 с.
44. Заводина И.В. Методическое пособие по ритмике для 3-го класса музыкальной школы в двух тетрадях. – М.: Музыка, 1999. 133 с.
45. Заводина И.В. Методическое пособие по ритмике для 4-го класса музыкальной школы. – М.: Музыка, 2001. 88 с.
46. Зайцев В.Ф. Биоритмы творчества. – Л.: Знание, 1989. 31 с.
47. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / Пер. с чешского Е.О. Соколовой; Милослав Зеeman, проф. д-р мед. наук; Под ред. и с предисл. заслуж. деятеля науки проф. В.К. Трутнева и доц. С.С. Ляпидевского. – М.: МедГиз, 1962. 299 с.

48. Зенина Л.Л. Ритм как эстетическая категория в исполнительском искусстве // Проблемы исполнительского искусства: Эстетика, теория, методика: Межвуз. сб. тр. / Новосиб. консерватория. – Новосибирск, 1989. Вып. 11. С. 62-70.

49. Зими́на А.Н. Музыкально-ритмическое воспитание детей пяти и шести лет в детском саду: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1964. 20 с.

50. Зими́на А.Н. Некоторые вопросы теории и методики музыкально-ритмического воспитания: (На материале дошкольных учреждений) // Ученые записки Московского областного педагогического института: Т. 145. Педагогика. Вып. 10. – М., 1964. С. 215-229.

51. Зими́на А.Н. Народные игры с пением. Практическое пособие для педагогов и студентов. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2000. 64 с.

52. Зими́на А.Н. Инсценирование песен на занятиях с детьми 4-7 лет. Практикум для педагогов. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. 32 с.

53. Зими́на А.Н. Образные упражнения и игры в музыкально-ритмическом развитии детей 4-8 лет. Практикум для педагогов. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2001. 32 с.

54. Зимняя И.А., Путиловская, Т.С. Развитие речи как формирование умения решать коммуникативные речевые задачи / И.А. Зимняя, Т.С. Путиловская – М.: Просвещение, 2004. С. 9-16.

55. Зобов Р.А., Мостепаненко А.М. О пространственно-временных отношениях в сфере искусства // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л.: Наука, 1974. С. 11-25.

56. Зоткина Е.И. Музыкальная игрушка как средство развития ритма и слуха у детей // Эстетическое воспитание в детском саду. М., 1964. С. 46-52.

57. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. 434 с.

58. Ильина Г.А., Руднева С.Д. К вопросу о механизме музыкального переживания // Вопросы психологии. № 5. – М.: Просвещение, 1971. С. 66-74.

59. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание в СССР. – М.: Сов. композитор, 1978. С. 58-93.

60. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. 151 с.

61. Кан-Калик В.Л. Учителю о педагогическом общении / В.Л. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. 324 с.
62. Капустин Н.К. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.К. Капустин. – М.: Академия, 2001. 344 с.
63. Касьянов А.В. Вопросы музыкально-ритмического воспитания младших школьников // Итоги экспериментального исследования в I-III классах школ с началом обучения с шести лет: Тематический сб. науч. тр. / НИИ педагогики. – Минск, 1982. С. 79-86.
64. Квинт Л.А. Эволюция психической психомоторики // Проблемы психоневрологии развивающегося человека и педологии. – Харьков, 1913. С. 7-77.
65. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2000. 485 с.
66. Козлова В.В. Фундаментальное ядро содержания общего образования / В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2010. 132 с.
67. Кольцова М.М. О формировании высшей нервной деятельности ребёнка. – М.: Медгиз, 1958. 187 с.
68. Кольцова М.М. Движение как фактор подкрепления у ребёнка. – М.: «Советская Россия». – 1973. 122 с.
69. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л.: Наука, 1967. 215с.
70. Кольцова М.М. Роль двигательного анализатора в развитии речи ребёнка // Сборник трудов, вып. № 7. 1970. С. 10-20.
71. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Педагогика, 1973. 143 с.
72. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Советская Россия». – 1979. 98 с.
73. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 224 с.
74. Кондратьев М.Г. Всесоюзная конференция «Национальная специфика музыки народов СССР: Проблемы ритма», организованной комиссией музыковедения и критики СК СССР // Сов. музыка. – 1990. 57 с.
75. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Хлоп – топ. Нетрадиционные приёмы коррекционной логопедической работы с детьми 6-12 лет. – М.: Изд-во «ГНОМ и Д», 2003. 16 с.

76. Коноваленко Н.А. Теоретические и методические основы подготовки специалиста эвритмии: Дис. канд. пед. наук. – М., 1996. 131 с.
77. Конорова Е.В. Методическое пособие по ритмике. – М.: Музыка, 1971. – Вып. 1. – 116 с.
78. Конорова Е.В. Методическое пособие по ритмике. – М.: Музыка, 1973. – Вып. 2. – 135 с.
79. Конорова Е.В. Ритмика в театральной школе. – 2-е изд. – М.-Л.: Искусство, 1947. 124 с.
80. Корыхалова Н.П. Акцент // Музыкальная энциклопедия. – М., 1973. – Т.1. – 89 с.
81. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
82. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование, №1. – 2011. 104 с.
83. Куш В.С., Фролкин В.А. Предмет «ритмика» в музыкальном воспитании (к истокам и теории) // Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. С. 197-205.
84. Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М.: Просвещение, 1966. 523 с.
85. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2000. 456 с.
86. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Наука, 2000. 674 с.
87. Лисса З. Проблема времени в музыкальном произведении // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1965. С. 321-353.
88. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1991. 297 с.
89. Лопухина И.С. Ритм, речь, движение. – СПб.: Дельта, 1997. 128 с.
90. Луканюк Б.С. О кодировании ритмических форм // Методы изучения фольклора: Сб. науч. тр. / Ленингр. гос. ин-т театра музыки и кинематографии; Редкол.: В. Е. Гусев (отв. ред.) и др. – Л., 1983. 233 с.

90. Луговская А.Е. Ритмические упражнения, игры, пляски для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Советский композитор, 1991. 112 с.
91. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. 478 с.
92. Люсси М. Теория музыкального выражения: Акценты, оттенки и темпы в музыке вокальной и инструментальной / Пер. с франц. – СПб.: Изд. «Бессель и К», 1888. 186 с.
93. Лукьянова Е.А. Дыхание хореографии: Учебное пособие для высших и средних учебных заведений искусства и культуры. – М.: Искусство, 1979. 184 с.
94. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. – М.: Аркти, 2005. 176 с.
95. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) 29-31 января 2001 г. / Н.Н. Малофеев. – М.: изд. «Права человека», 2001. 42 с.
96. Малофеев Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. С. 71-78.
97. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 86-93.
98. Мастюкова Е.М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развития и прогноза детей с отклонением в развитии. // Дефектология. – 1966. – № 5. – С. 3-7.
99. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. – 1987. - № 3. – С. 3-6.
100. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1985. 192 с.
101. Медведев, Д.А. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации от 5 ноября 2008 года [Электронный ресурс],
<http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/1968>
102. Метапредметный подход в образовании: от теории к практике: сборник материалов практической конференции. 27 октября 2015 года / ред.

кол.: И.А. Старовойтова [и др.] ; под общ. ред. В. В. Тюко. – Могилёв: УО «МГОИРО», 2015. 274 с.

103. Метапредметный подход в обучении школьников: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / Авт.-сост. С.В. Галян – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 64 с.

104. Мустафина Л.Н. К вопросу об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. – Чита: Изд-во Молодой учёный, 2011. С. 164-166.

105. Назарова Н.М. Понятие интеграция в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3. 262 с.

106. Никитина М.И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: Сб. статей. – СПб., 1997. – Ч. 2. – 152 с.

107. Новикова Т.В. Метапредметные результаты в начальной школе [Электронный ресурс],

http://tuxtet-1.ucoz.ru/doc/fgos/formirovanie_metapredmetnykh_rezultatov_v_nachalno.pdf

108. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.

109. Оганесян Е.В. Обоснование принципов дифференцированного применения логопедической ритмики в коррекционной работе с взрослыми заикающимися / Е.В. Оганесян, Л. И. Белякова // Дефектология. – 1982 – № 1 — С. 3–12.

110. Озерский Н.И. Шкала исследования моторной одарённости по методу проф. Н.И. Озерского. – М., 1930. 76 с.

111. Панкратова В.В. Системный подход к изучению самореализации личности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10295> (дата обращения: 13.09.2016).

112. Певзнер М.С., Явкин В.М. Результаты обследований неуспевающих учащихся начальных классов общеобразовательных школ // Дефектология. – 1977. – № 2. – С.19-23.

113. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово». – 2005. 720с.

114. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких [и др.]. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 2002. 528 с.

115. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболева [и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. 120 с.

116. Позднякова, И.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий. Автореферат диссертации. - Челябинск, 2010. – 176 с., [Электронный ресурс],

<http://www.dissercat.com/content/razvitie-metapredmetnykh-kompetentsii-u-mladshikh-shkolnikov-posredstvom-interaktivnykh-tekh>

117. Психофизиологическое состояние и характер различных двигательных нарушений у аномальных детей // Свердлов. Пед. инст.; под ред. Ф.Ф. Гудошникова, Л.А. Серова. – Свердловск, 1973. 89 с.

118. Рау Е.Ф. Музыкально-ритмические занятия. – В кн.: 5-ая научная сессия по дефектологии. М., 1967. С. 60-63.

119. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. – Екатеринбург, 1996. С. 69-74.

120. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы по преодолению заикания у детей дошкольного возраста. - Дефектология, №3. – 1987. С. 60-64.

121. Самойленко Н.С. Ритмика с логоневротиками дошкольного возраста // Невропатология и психиатрия. Т.VIII. Вып. 9-10, 1939. – С. 77-82.

122. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2008. 256 с.

123. Семаго Н.Я. Новые подходы к построению коррекционной работы с детьми с различными видами отклоняющегося развития. – М.: Дефектология, № 1, 2000. 9 с.

124. Семенович А.В. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте. – М., 2001. С. 12-18.

125. Семёнова К.А. Вопросы патогенеза и терапии речевых расстройств при псевдобульбарной форме ДЦП. // Невропатология и психиатрия. – 1961, № 61. С. 18-105.

126. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: Практическое пособие / И.С. Сергеев – М.: АРКТИ, 2007. 132 с.
127. Серебровская М.В. Возрастные особенности моторики детей и подростков // Физическое воспитание детей и подростков. – М., 1935. С. 5-37.
128. Сеченов И.М. Избранные произведения: в 2-х томах. – Л.: Изд-во АПН СССР, 1952. – Т.1. Физиология и психология. С. 7-72.
129. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». – [Электронный ресурс]. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.
130. Толковый словарь русского языка. / Под ред. С.И. Ожегов. – М.: Изд-во Мир и образование. Оникс, 2011. 736 с.
131. Толковый словарь современного русского языка. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. (4 т.)
132. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург, 1998. 88 с.
133. Уварова Т.В. Говорить правильно и выразительно – это радость общения друг с другом / Т.В. Уварова // Начальная школа, № 10. – 2001. С. 36-42.
134. Усова А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений у учащихся / А. В. Усова // Советская педагогика, № 12. 1980. С.45-18.
135. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: М-во образования и науки Рос. Федерации; М.: Просвещение, 2010. 28 с.
136. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичёва. – М.: Просвещение, 2001. 235с.
137. Харламов И.Ф. Деятельностный подход в обучении: подход к прочным знаниям / И.Ф. Харламов // Советская педагогика, № 4. 1986. С. 62-67.
138. Хвостова Е.В. Развитие коммуникативной компетенции младших школьников в учебной и внеурочной деятельности / Е.В. Хвостова. – Екатеринбург: Педагогика, 2005. 168 с.
139. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

140. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование, № 2. 2003. С.59-64.
141. Новейший психологический словарь. / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь. – Издание 4-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 806 с.
142. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для детей с ФФНР. – М., 1996. 16 с.
143. Шашкина Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи // Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2005. 192 с.
144. Шепулин Е.П. Влияние ритмических упражнений на детский коллектив с повышенной нервной раздражительностью // Вопросы изучения и воспитания личности (педология и дефектология), № 2. – Л., 1928. 28 с.
145. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение /Дефектология, №1. – 1999. С. 18, 41-43.
146. Шипицына Л.М. Экскурс в историю интеграции / Л. М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М.Н. Назаровой. – М.: Академия, 2000. 355 с.
147. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. – М.: Наследие ММК, 2005. 320 с.
148. Щербакова Н.А. От музыки к движению и речи. Упражнения. // Практическое пособие для музыкальных руководителей специализированных дошкольных музыкальных образовательных учреждений. – М., 2001. 56 с.
149. Щербакова Н.А. От музыки к движению и речи. Игры с пением и с музыкальным сопровождением. – М.: Изд-во Гном, 2001. 56 с.
150. Щербакова Н.А. От музыки к движению и речи. Игры со словом, танцы, хороводы, сценки-шутки. – М.: Изд-во Гном, 2001. 56 с.
151. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин // Москва, 1989. С. 36-41.
152. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/es/> (дата обращения 15.12.16).
153. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. Серия: Библиотека журнала «Директор школы», № 7. – М., 2001. 7 с.

154. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы // кн. для учителя-логопеда – 2-е изд., доп. – М., Просвещение, 1984. 160 с.